

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
И СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ В XXI ВЕКЕ**

**Сборник научных трудов
VIII Международного форума по педагогическому образованию**

Часть III



**КАЗАНЬ
2022**

УДК 37
ББК 74
О-23

Ответственный редактор
доктор исторических наук, профессор **А.М. Калимуллин**

Научный редактор
доктор педагогических наук, профессор **Р.А. Валеева**

Редакционная коллегия:
кандидат педагогических наук, доцент **Т.А. Баклашова**;
кандидат педагогических наук, доцент **Э.Г. Галимова**;
научный сотрудник **А.Ю. Васенина**;
научный сотрудник **Л.Ф. Гойбова**;
научный сотрудник **П.А. Ахметзянова**;
научный сотрудник **В.В. Искру**;
научный сотрудник **Э.И. Фатхулова**

О-23 **Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке [Электронный ресурс]:** сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. – Электронные текстовые данные (1 файл: 4,56 Мб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – Ч. III. – 500 с. – Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <https://ifte.kpfu.ru>. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-00130-638-2 (Ч. III)
ISBN 978-5-00130-635-1

Сборник включает научные статьи участников VIII Международного форума по педагогическому образованию, который проходил в Казанском федеральном университете 25–27 мая 2022 года. В ходе форума были проведены международные научно-практические конференции «Психологическое благополучие и эффективность учителя», «Педагогическое образование и испытание пандемией Covid-19», «Исследовательски-ориентированное педагогическое образование как феномен педагогической антропологии».

Статьи, поступившие в редакцию, рецензированы. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-00130-638-2 (Ч. III)
ISBN 978-5-00130-635-1

*Н.В. Абросимов, студент,
С.П. Иванова, к.э.н., доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет,
г. Москва, Россия*

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПОДРОСТКАМИ УЧАЩИМИСЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ И БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** Конфликты в сфере педагогики – явление естественное и достаточно часто встречающееся в современной школе, однако, требующее повышенного внимания и применения определенного комплекса действий со стороны учителя [6]. Как отмечает педагогическое сообщество, ключевая роль учителя на современном этапе развития школьного образования – стать квалифицированным медиатором, а также быть ответственным, как за воспитание детей, так и за их образование [4]. Обращаясь к исследованиям, связанным с опытом решения конфликтных ситуаций в педагогической среде, проведенным на основе 3 образовательных комплексов города Москвы, в котором принимали участие 263 педагога, были сделаны выводы: подавляющее число педагогов (63 %) осведомлены в вопросах решения педагогических конфликтов, возникающих в процессе их профессиональной деятельности. Эти педагоги самостоятельно могут разрешать конфликтные ситуации и давать рекомендации своим коллегам. Остальная часть опрошенных (27 %) оказались не готовы к разрешению подобных ситуаций, так как они либо уходят от решения проблемы, либо снимают с себя ответственность по её разрешению [3]. Также хочется отметить, что навык предупреждения межличностных конфликтов является более результативным показателем работы педагога, чем их успешное разрешение [2]. Основы конфликтологических знаний вкупе с иными профессиональными навыками и квалификациями создают комплексную модель педагога. Основываясь на этих данных, можно говорить о том, что конфликтологическая компетентность учителя является одним из ключевых качеств на пути к достижению благополучия в коллективе образовательного учреждения и эффективности педагогической деятельности.*

***Целью исследования** является: выявить факторы, влияющие на эффективность работы педагога, как на наставника, посредника в конфликте.*

***Методы исследования:** обзор литературных источников, описательный обзор, систематизация, обобщение, анализ эмпирических данных.*

***Выводы и рекомендации.** Эффективность работы учителя в педагогической сфере может быть оценена с точки зрения умения решать конфликты среди учащихся. Проведенное исследование выражается в виде модели, которое раскрывает учителя, как эффективного работника с точки зрения конфликтологии. Результаты исследования могут быть использованы для разработки учебно-методических планов, программ по производственным практикам, составления методических рекомендаций.*

***Ключевые слова:** конфликтология, медиатор, школа, модель, педагогическое образование, компетенция.*

*N.V. Abrosimov, student,
S.P. Ivanova, PhD Associate professor
Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia*

THE ROLE OF THE TEACHER IN OVERCOMING CONFLICTS BETWEEN ADOLESCENT STUDENTS AS AN INDICATOR OF THE EFFECTIVENESS AND WELL-BEING OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

***Abstract.** Conflicts in the field of pedagogy are a natural phenomenon and quite common in a modern school, however, requiring increased attention and the use of a certain set of actions on the part of the teacher [6]. As the pedagogical community notes, the key role of the teacher at the present stage of the development of school education is to become a qualified mediator, as well as to be responsible both for the upbringing of children and for their education [4]. Turning to studies related to the experience of resolving conflict situations in the pedagogical environment, conducted on the basis of 3 educational complexes in the city of Moscow, in which 263 teachers took part, the following conclusions were drawn: the vast majority of teachers (63 %) are aware of the issues of resolving pedagogical conflicts that arise in the course of their professional activities. These teachers can independently resolve conflict situations and give recommendations to their colleagues. The rest of the respondents (27%) were not ready to resolve such situations, as they either avoid solving the problem or relieve themselves of responsibility for resolving it [3]. I would also like to note that the skill of preventing interpersonal conflicts is a more effective indicator of the work of a teacher than their successful resolution [2]. The basics of conflictological knowledge, coupled with other professional skills and qualifications, create a comprehensive model of a teacher. Based on these data, we can say that the teacher's conflictological competence is one of the key qualities on the way to achieving well-being in the team of an educational institution and the effectiveness of pedagogical activity.*

***Research methods:** literature review, descriptive review, systematization, generalization, analysis of empirical data.*

***Conclusions and recommendations.** The effectiveness of the teacher in the pedagogical field can be assessed in terms of the ability to resolve conflicts among students. The conducted research is expressed in the form of a model that reveals the teacher as an effective worker in terms of conflict resolution. The results of the study can be used to develop educational and methodological plans, programs for industrial practices, and to draw up methodological recommendations.*

***Keywords:** conflictology, mediator, school, model, teacher education, competence.*

Рассматривая современный статус образовательной системы школьного уровня, следует затронуть тему психологического благополучия и эффективности учителя. Справедливо утверждать, что помимо процесса обучения на основе ФГОС, перед педагогом стоит задача не только в подаче конкретных знаний по предметам, но также в участии по вопросам воспитания учащихся, выступая в роли медиатора в решении спорных, конфликтных ситуаций, которые возникают повсеместно на всех этапах образовательного движения, как сами и указывают многие педагоги и ученые [4].

Как правило, подростковые межличностные конфликты – явление абсолютно нормальное, так как распространено не только в образовательных учреждениях, но и в человеческом обществе в целом, т. к. они являются неотъемлемым фактором развития отношений и общения [5].

Психоэмоциональное состояние подростков нестабильно, и они часто испытывают такие негативные эмоции, как страх, тревожность, неуверенность или беспокойство, которые непродуктивны и забирают много энергии [1].

Рассмотрим варианты поведения педагога во время конфликтов среди учащихся.

В одном из экспериментов указывается, что большинство педагогов, участвовавших в исследовании, осведомлены в вопросах решения конфликтов образовательной среды, однако, примерно треть респондентов показали неготовность к разрешению данных ситуаций, а, следовательно, проявляют недостаточную эффективность с точки зрения комплексной модели педагога, где важны и профессиональные навыки, и конфликтологическая компетентность для достижения благополучия в коллективе образовательного учреждения [3].

Степень и успешность вмешательства учителя в конфликт между подростками-одноклассниками находится в зависимости от того, какую позицию он занимает. Основываясь на исследовании Селивановой Е.А., можно выделить три основные позиции:

1. *Позиция нейтралитета*, в рамках которой педагог старается не вмешиваться в конфликты учащихся до тех пор, пока не появится критическая необходимость;

2. *Авторитарная позиция*, при которой педагог, напротив, вмешивается в конфликт учащихся максимально оперативно и стремится подавить его еще на начальных этапах, т. к. считает, что всякий конфликт в образовательной среде – это плохо;

3. *Целесообразная позиция*, в рамках которой учитель некоторое время наблюдает за развитием конфликта, и лишь потом принимает решение о необходимости вмешаться или же дать возможность учащимся разобраться в проблеме самостоятельно [6].

Адекватно расценивая ситуацию и правильно реагируя на поведение детей, учитель берет конфликтную обстановку в свои руки. Цель его состоит не только в том, чтобы остановить конфликт в моменте, но и в том, чтобы восстановить порядок, справедливость и благоприятную обстановку в коллективе. Отдельно стоит уделить внимание тому, что навык предупреждения межличностных конфликтов является более результативным показателем работы педагога, чем их успешное разрешение [2]. Опытный педагог обязан уметь проводить профилактику конфликта, т. е. не позволять ему развиваться, принимая ряд превентивных мер. Это – наиболее сложная, однако одна из наиболее важных учительских задач, т. к. позиция учителя в таких ситуациях – ключевая. Именно он – носитель моделей социального поведения в школе.

Бытует ошибочное мнение, что вмешательство любого взрослого человека (учителя, родителя или просто прохожего) в конфликт подростков автоматически ведет к его прекращению и решает проблему, однако на самом деле это совсем не так. Обращаясь к стереотипным мерам воздействия на конфликтующих подростков, взрослые часто лишь усложняют конфликт. Для того, чтобы восстановить мирную обстановку между подростками в поликультурной среде образовательного учреждения, необходимы специальные педагогические меры

воздействия на ситуацию и участников конфликта, направленные на перестройку личности. То, как учитель реагирует на неблагоприятные ситуации, во многом определяет и дальнейшее поведение учеников, от этого зависит, удастся ли «замять» конфликт, или же он перейдет в открытую фазу. Это также сказывается на общей работе педагога, как он проявляет себя в роли наставника, помогая учащимся чувствовать себя в конфликтологически-безопасной среде.

Более того, учитель может не только предотвращать конфликты собственными силами, но и обучить этому своих подопечных. Например, он может инициировать создание и соблюдение правил класса, проведение классного часа или иного школьного мероприятия, в рамках которых ученики больше узнают о конфликтах, способах их преодоления, а также разберут реальные жизненные примеры, имевшие место в их классе.

Спокойное и доброжелательное поведение педагога к учащимся на всем протяжении их конфликта играет важную роль для его разрешения: чувствуя поддержку и отсутствие осуждения, подростки становятся более склонны к диалогу, озвучиванию своих проблем и переходу к поиску разумных компромиссов.

В рамках исследования был проведен опрос среди 127 педагогов начального и среднего образования Гимназии № 2 города Раменское на тему взаимодействия с учениками с целью решения конфликтных ситуаций между ними.

Опрос заключался в сборе информации о методах снижения конфликтности среди учащихся в рамках помощи педагога.

Итогом стали следующие тезисы, характеризующие стратегии конструктивного разрешения спорных ситуаций между учащимися, которые некоторые педагоги в количестве 53 человек (42 %) используют в своей практике:

- создание благоприятной для диалога обстановку;
- воздержание от оценочных суждений;
- выражение поддержки и принятия обеих сторон;
- подталкивание учащихся к самостоятельному решению проблемы;
- своевременное привлечение к решению проблемы родителей учащихся.

Остальные 74 человека (58 %) считают, что принятие нейтральной позиции является верным решением при обнаружении спорных моментов среди учащихся.

Стоит отметить, что позитивный курс по нивелированию конфликтов выразили именно недавно прибывшие учителя, как правило, молодые кадры в возрасте 27–35 лет, у которых в приоритете стоит адаптация к новому коллективу, установка доверительных отношений в системе ученик-учитель, внедрение инновационных методов обучения, что и является показателями эффективного педагога, сочетающего в себе и образовательные навыки, и конфликтологические.

Педагоги, выбравшие за основу нейтральную позицию, были в возрасте 50–58 лет, имеющими достаточно консервативные взгляды на процесс обучения, где подача знаний стояла, как приоритет, выше, чем воспитание учащихся и оказание психологической помощи в роли медиатора. Как правило, при проведении дополнительной беседы с некоторыми представителями данной категории педагогов выяснялось, что их способы в решении конфликтов между

учащимися – игнорирование ситуации, либо отведение учащихся на прием к директору с последующим снятием с себя ответственности, как конфликтолога.

Соответственно, мы можем утверждать, что к такому учителю будет меньше доверия со стороны детей, возможно, даже неприязнь, снижение интереса к посещению занятий и желания выговориться о своих проблемах, что является признаком неэффективного ведения практики педагогической направленности.

На основании полученной информации и проведенных наблюдений, а также общего анализа обзорной литературы были выделены некоторые правила, составляющие суть «антиконфликтной» стратегии преподавателей изучаемой школы и влияющие на их благополучный ход работы в рамках комплексной модели педагога. Рассмотрим их несколько подробнее:

Правило 1: не расширять зону конфликта. Многие преподаватели отмечают, что большое число конфликтов в школе может привлечь негативное внимание руководства, а потому вместо того, чтобы решать конфликт, некоторые учителя начинают высказывать учащимся встречные претензии, обвиняя их в ненадлежащем поведении, безделии, и т. д. От педагогов, не обладающих медиаторскими способностями, нередко можно услышать следующее: «Что-то у вас постоянно происходят ссоры!», «Нельзя кричать/драться в школе, прекратите!», «Лучше бы уроки учили, чем такую ерунду обсуждать». Здесь явно присутствует расширение конфликтной зоны – ученики не только не прекратят ругаться по поводу изначально возникшего предмета разногласий, но и усилят конфликт, обвиняя друг друга в подрыве школьной дисциплины, невыполнении требований учителя или безделии и глупом, недостойном поведении: «Вот видишь, ДАЖЕ УЧИТЕЛЬ тебе говорит, что...». Таким образом, на месте одного конфликта в результате получится два, что лишь ухудшает ситуацию.

Вместо этого конфликтологически компетентные учителя идут по пути сокращения числа претензий. Они отмечают, что стороны конфликта и так уже получили достаточно претензий друг от друга (а иногда и от других учеников), а потому нуждаются в поддержке, а не осуждении. Если «задавить» их дополнительными обвинениями, можно получить в ответ антагонизм и раздражение, в результате которого учащиеся либо просто откажутся от диалога, либо, что еще хуже, перейдут в режим конфликта еще и с учителем. Поэтому, несмотря на желание прекратить конфликт немедленно, учителю стоит воздержаться от обвинений или требований в ультимативной форме, а, напротив, мягко и тактично попросить подростков пояснить для него суть ситуации, что является проявлением правильных действий педагога, а также эффективной стратегии на пути к разрешению конфликта.

Правило 2: непредвзятое отношение к инициатору конфликта. Любая конфликтная ситуация среди подростков-одноклассников возникает с того, что появляется некий ученик, которого что-либо не устраивает в поведении одноклассников. Если ученик выступает с несогласием, обидами, претензиями, значит, он ждет, что другая сторона прислушается к нему и изменит свой тип поведения. Педагогу следует понять, что учащийся всегда имеет какие-то основания для жалобы, недовольства. Он провоцирует конфликтную обстановку не

ради удовольствия (такое хоть и случается, но очень редко), а потому, что его что-то тяготит и заставляет переживать и испытывать эмоциональный либо даже физический дискомфорт.

Определить в школьном социуме зачинщика конфликта и наказать его несложно. Однако нужно говорить, что это неверный путь: учителю не следует сразу же отмахиваться от высказываемых учащимися претензий и тем более упрекать и ругать жалобщиков, а нужно их спокойно и внимательно выслушать, понять их претензии.

Правило 3: проявлять такт и выдержку. Нередко к эскалации конфликта приводит эмоциональный тон разговора педагога с учащимися. Категоричность, безапелляционность высказываний, повышенный тон, наступательность без выбора выражений приводят учащихся в напряженное эмоциональное состояние. В такой ситуации может образоваться ответная реакция, в рамках которой подростки начнут выплескивать все больше негатива. Цель же учителем достигнута не будет. Поэтому грамотному педагогу-медиатору необходимо уметь сдерживать свои эмоции, даже если суть конфликта кажется ему глупой, бессмысленной или возмутительной. Чтобы помочь прекратить конфликт, необходимо разговаривать с его участниками спокойным, размеренным тоном. При этом педагогу важно продемонстрировать, что он замечает эмоциональное состояние конфликтующих и понимает его. Некоторые учителя используют для этого вопросы: «Правильно ли я поняла, что ты расстроен, потому что...?», «Ты хочешь сказать, что тебе неприятно, когда...?», «Ты имеешь в виду, что именно эти слова возмутили тебя?».

Отвечая на подобные вопросы, подростки проговаривают свои эмоции вслух, что улучшает их состояние и способствует определенному снижению напряженности. А это, в свою очередь, первый шаг на пути к реальному выходу из конфликтной ситуации.

Правило 4: формулировать варианты позитивного решения конфликта. В случае предъявления учащимся претензий и возникновения на этой почве конфликтной ситуации учитель должен предложить способ ее разрешения, устранения причины, вызвавшей разногласия или недовольство одной из сторон. Это может быть оказание помощи, частичная уступка, смягчение требований.

Некоторые учителя пытаются разрешить конфликты между учащимися-подростками с помощью администрации школы, классного руководителя, родителей (например, вызывают их на урок, чтобы они видели, как ведет себя их ребенок). Это, однако, не помогает, скорее приводит к потере авторитета учителя в глазах учащегося. Разрешение конфликта путем наложения на учеников-подростков различных санкций также малоэффективно, хотя и является основным в практике большинства учителей.

Педагоги, принявшие участие в данном исследовании, отмечают, что полностью пренебрегать методом наложения санкций не следует, однако ошибочно полагать, что конфликт устранен, если его внешнее проявление между учениками после принуждения исчезло. В действительности же, заставив ученика выполнить свое распоряжение, учитель не устранил причину конфликта,

а перевел его в другую, скрытую форму. Такой конфликт неизбежно проявится вновь через некоторое время.

Поэтому опытные в конфликтологии педагоги стремятся проговорить ситуацию полностью, предложив учащимся несколько альтернативных вариантов решения сложившейся проблемы.

Суммируя все вышесказанное, можно заметить, что для успешного выстраивания общения с конфликтующими подростками нужно действовать «от них», а не «от себя». Это означает, что для успешного выполнения роли медиатора учителю нельзя исходить только из педагогических целей и профессиональных задач. Такое замыкание педагогического общения только на функциональных особенностях ведет к тому, что учитель демонстрирует сообщение: «Мне нужно, чтобы вы вели себя вот так». При этом подросток с его интересами и потребностями незаметно ускользает из поля педагогического видения, что никак не способствует выстраиванию дружелюбной атмосферы в поликультурной среде образовательного учреждения.

Несомненно, при работе с конфликтными ситуациями между подростками-одноклассниками педагоги сталкиваются со множеством трудностей, преодоление которых требует постоянного совершенствования медиаторских навыков и развития конфликтологической компетенции учителя.

На основе вышеуказанного материала нами была разработана и визуализирована модель педагога, составленная из факторов, влияющих на эффективность работы педагога, как на наставника, посредника в конфликте.



Рисунок 1. Модель психолого-педагогических факторов

Вместе все части данной модели представляют собой взаимосвязанный цикл действий, благотворно сказывающийся на нивелировании конфликтов среди учащихся-подростков.

Использование перечисленных в данной работе правил, стратегий и алгоритмов видится вполне разумным и правильным.

Несомненно, при работе с конфликтными ситуациями между подростками-одноклассниками педагоги сталкиваются со множеством трудностей, преодоление которых требует постоянного совершенствования медиаторских навыков и развития конфликтологической компетенции учителя.

В современном мире недостаточно использовать только предметные знания для закрепления статуса учителя. Педагог – понятие более широкое, которое, в нашем понимании, предусматривает симбиоз профессиональных качеств учителя-предметника и качеств психолога-конфликтолога.

Как отмечалось в работе Фридмана Л.М., современному учителю крайне важно научиться разрешать на практике педагогические ситуации, знать механизмы психического развития подростка, развитие коммуникативной составляющей учителя, опираться на собственный педагогический опыт [7].

В совокупности вышеуказанные данные предлагают нам комплексную модель педагога, который является эффективным и благополучным звеном в сфере педагогической деятельности.

Литература

1. Амбалова С.А. Особенности механизмов психоэмоционального состояния в юношеском возрасте // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 4 (21).
2. Иванова С.П., Хлопков А.Ю. Проблемы возникновения межличностных конфликтов в образовательной организации // Бюллетень науки и практики. – 2021. – С. 325–328.
3. Калиткина, Е.В. Роль учителя в разрешении конфликтов, возникающих в образовательной среде / Е.В. Калиткина, Л.С. Петрунькина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 32 (218). – С. 89–91.
4. Пискунова Е.В. Социальная роль современного учителя: ответственность, ожидания и реальность // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2012. – С. 9–14.
5. Попов П.П. КОНФЛИКТЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ // Педагогика: история, перспективы. – 2019. – № 3.
6. Селиванова Е.А. Роль учителя в возникновении и разрешении педагогических конфликтов // *Научно-теоретический журнал ЧИППКРО*. – 2010. – С. 34–39.
7. Фридман Л.М. Психология в современной школе: Для руководителей и работников образования. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 224 с.

УДК 304

**А.П. Адамян, социальный педагог
Фонд СОРС поддержки детей с ограниченными возможностями,
Республика Армения, Ереван**

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Аннотация. В условиях личностно-ориентированного обучения и процессов гуманизации образования необходимо решить проблему интеграции детей с особыми образова-

тельными потребностями (далее ООП). Необходимость вышеизложенного была обусловлена односторонним подходом реализации закона об общем образовании РА, в результате чего игнорировался тот факт, что ребенок с ООП является субъектом и активным участником в процессе интеграции в общеобразовательную среду. Согласно Закону об общем образовании РА, главным организатором процесса реализации и интеграции права ребенка с ООП на общее образование является педагогический коллектив, где основным координатором является социальный педагог **Целью исследования:** проанализировать необходимость роли социально-педагогического института, моделировать социально-педагогические качества социального педагога как необходимого специалиста, способствующего повышению качества жизни детей с детским церебральным параличом в условиях общего образования РА, что позволит в полной мере реализовать право на образование детей с церебральным параличом в адаптированной среде при необходимой профессиональной поддержке. **Методы исследования:** нами проведен анализ профессиональной литературы, в частности изучение и извлечение основных идей теории социального научения Бандуры, теории коллективного обучения Мкртчяна, в основе которых лежат идеи имитации форм поведения и учения с помощью обучения, где основным ресурсом являются приобретаемые знания и характеристики обучаемого, анализ общеобразовательного закона РА, социально-педагогического права РФ, был проведён опосредованное наблюдение за образовательным процессом в классе инклюзивной школы Георгия Хайнца в Эрлангене, Германия. Разработана и предложена эффективная модель интеграции ребенка с детским церебральным параличом социально-педагогической направленности. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости использования социально-педагогических исследовательских, организаторских качеств, методических пособий и поддерживающего наблюдения в процессе эффективной интеграции ребенка с ООП в условиях общего образования в РА и осведомлённости общественного сознания. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке методических пособий по процессу интеграции детей с детским церебральным параличом в Республике Армения, в планировании профильных специалистов и для социально-педагогического сотрудничества.

Ключевые слова: ребенок с особенной потребностью, интеграция, инклюзия, детский церебральный паралич, социально-педагогическая поддержка.

*A.P. Adamyan, social teacher
Source Foundation Supporting Children with Disabilities,
Republic of Armenia, Yerevan*

THE ROLE OF THE PROFESSIONAL QUALITIES OF A SOCIAL TEACHER IN THE PROCESS OF INTEGRATING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS INTO THE GENERAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. *In the context of student-centered learning and the processes of humanization of education, it is necessary to solve the problem of integrating children with special educational needs (further SEN). The need for the above was due to the one-sided approach to the implementation of the law on general education in the RA, as a result of which the fact that a child with SEN is a subject and an active participant in the process of integration into the general educational environment was ignored. According to the Law on General Education of the Republic of Armenia, the main organizer of the process of implementing and integrating the right of a child with SEN to general education is the teaching staff, where the main coordinator is the social pedagogue **The purpose of the study** is to analyze the need for the role of a socio-pedagogical institution, to model the socio-pedagogical qualities of a social educator as a necessary specialist, contributing to the improvement of the quality of life of children with cerebral palsy in the conditions of general education in the RA, which will allow to fully realize the right to education of children with cerebral palsy in an adapted environment with the necessary professional support. **Research methods:** we ana-*

lyzed professional literature, in particular, studying and extracting the main ideas of Bandura's theory of social learning, Mkrtchyan's theory of collective learning, which are based on the ideas of imitation of forms of behavior and learning through training, where the main resource is the acquired knowledge and characteristics of the student, analysis of the general education law of the RA, the socio-pedagogical law of the Russian Federation, was carried out indirect observation of the educational process in the class of the inclusive school of Georgy Heinz in Erlangen, Germany. An effective model for the integration of a child with cerebral palsy of a socio-pedagogical orientation has been developed and proposed. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to conclude that it is necessary to use socio-pedagogical research, organizational qualities, methodological aids and supportive supervision in the process of effective integration of a child with SEN in the conditions of general education in the Republic of Armenia and awareness of public consciousness. **The results of the study** can be used in the preparation of methodological manuals on the process of integration of children with cerebral palsy in the Republic of Armenia, in the planning of specialized specialists and for social and pedagogical cooperation.

Keywords: child with special needs, integration, inclusion, cerebral palsy, social and pedagogical support.

Введение. Мышление как символическое конструирование (где символы, когнитивные процессы и символы, описывающие разнообразные отношения, являются средствами выражения мышления), мотивация основанная на когнитивных процессах (мотивация направлена на активацию и поддержание социального поведения), научение через моделирование (наблюдение за поведением другого человека и овладение социально допустимым поведением дает представление о новом поведении и помогает избежать возможных ошибок), не ограничение личностной свободы (ограничение личной свободы снижает возможности использования особенностей, что способствует самоограничению и изоляции ребенка с ООП), избирательная активация потенциальных влияний (поведение, приобретенное в результате внешних воздействий) (Бандура, 2000; Мкртчян, 2011(ранее Дяченко), Bundschuh, 2007; образовательный стандарт РА, 2021) сегодня играет важную роль в процессе социального научения и общественной активности.

Согласно теории социального научения Бандуры [4], знания, полученные учащимся в процессе обучения, являются полезным ресурсом для других учащихся, поскольку наблюдение за своим поведением является потенциальным источником знаний и навыков, где реальные примеры могут сыграть большую роль для наблюдателей. Производные знания, которые учащиеся получают в процессе обучения, могут использоваться в качестве ресурсов для других учащихся.

По словам Манука Мкртчяна, структурной основой коллективного обучения является взаимодействие «ученик-учащийся», что позволяет создать процесс обучения, основанный на взаимном сотрудничестве и взаимопомощи, при отсутствии общего фронта [3: 55–57].

Иванова [5] различает педагогическую и социальную интеграцию, «определение эффективной дозы» которой ведет к социализации ребенка и повышению качества жизни. Эффективность вышеупомянутой теории была продемонстрирована нами посредством опосредованных наблюдений за школой Георга Хайнца.

Теоретический анализ литературы. Социальная интеграция предполагает приспособление человека к общей системе социальных отношений и, прежде всего, к взаимодействию внутри образовательной среды, в которую он интегрируется [5].

Педагогическая интеграция предполагает развитие необходимых умений и навыков для овладения учебным материалом, что определяется общеобразовательной программой, т. е. общим учебным планом в школе или классе [5].

Теория социального обучения Бандуры [4] предполагает, что люди учатся друг у друга посредством наблюдения, подражания и моделирования. Иными словами, теория находится по существу между когнитивными и поведенческими теориями, так как включает в себя функции внимания (различные факторы увеличивают или уменьшают объем внимания: сенсорные способности, подкрепление первых и т. д.), памяти (запоминание является результатом концентрации и включает в себя знаковое кодирование, ментальные образы, организация познания, моторное повторение), репродукции (воспроизведение образа, включающее в себя физические способности и саморефлексию над самовоспроизведением) и мотивации (включает предыдущее усвоение, новое восприятие, смысл, усвоение (просмотр и память)).

Коллективное обучение Манука Мкртчяна [3: 55–57] (ранее Дьяченко) основано на отсутствии единого фронта, где каждый член учебной группы реализует свои учебные цели и задачи с помощью других, помогая другим в достижении их задач и целей. Взаимодействие между студентами организуется посредством взаимного обучения, совместных исследований, взаимопроверки, взаимотренировки и других подобных методов. Каждый студент способен работать как в индивидуальной, так и в групповой формах, при этом имея возможность заниматься в сменных группах в зависимости от учебного материала, сложности, уровня усвоения, интереса. Процесс осуществляется по этапам и определенным маршрутам.

Многочисленные исследования в настоящее время посвящены организации процесса эффективной интеграции детей в общеобразовательную систему через социально-педагогическую поддержку. Реализации изложенного может способствовать сочетание представленных нами теорий в образовательном процессе, непосредственным организатором которого может быть социальный педагог [6] учитывая роль социальной активности учащихся.

Для эффективной интеграции в образовательную среду должна быть создана модель поддержки социальной активности социального педагога.

Цель исследования. В этом исследовании мы хотим проанализировать необходимость роли социально-педагогического института, моделировать социально-педагогические качества социального педагога как необходимого специалиста, способствующего повышению качества жизни детей с церебральным параличом в условиях общего образования РА, что позволит в полной мере реализовать право на образование детей с церебральным параличом в адаптированной среде при необходимой профессиональной поддержке.

В исследовании мы попытались вывести модель учебно-социальной интеграции социально-педагогического сопровождения в условиях общего образования.

База исследования. В исследовании приняли участие ученики и социальные педагоги школы Георга Хайнца. Наблюдение было проведено в двух классах (по 16 человека обоих полов).

Методы и методики исследования.

- теоретические (анализ социально-педагогической литературы),
- качественный анализ: анкетирование, моделирование.

Эта работа основана на исследованиях и анализе Закона РА «Об общем образовании» [1], стандарты образовательных программ РА [2], теорий социального научения Бандуры [4], коллективного обучения Мкртчяна [3], моделей педагогической и образовательной интеграции Ивановой [5], а также на опосредованном наблюдении немецкой школы Георга Хайнца.

Исследование основано на изучении способов организации обучения для эффективной интеграции ребенка с детским церебральным параличом (далее ДЦП) при непосредственном участии социального педагога.

Мы выбрали ребенка с ДЦП, поскольку использование комбинации методов требует отдельного рассмотрения каждого признака для дальнейшего эффективного применения.

Основными особенностями ребенка с ДЦП являются: предметно-прикладная деятельность: восприятие объекта, управление, ограниченная познавательная активность, выраженная функционально-образное мышление, недостаточное развитие словесно-логического мышления, нарушение двигательной активности, трудности в пространственной ориентации и внимания [7].

Результаты исследования. Проведение исследований и анализ результатов позволяет сделать выводы.

Школа Георга Хайнца руководствуется следующим девизом: «Построение честного, недискриминационного, полноценного общества путем обеспечения доступного образования для всех». Предусматривается предоставить достойное место для детей и подростков, чтобы жить и учиться. Развивать индивидуальность, развиваться индивидуально, иметь положительное отношение к окружающей среде и полноценное участие в общественной жизни. Другими словами, это школа, поддерживающая развитие личности человека с целью обеспечения дальнейших условий жизни.

Обучение проводится с лицами с особыми образовательными потребностями – 9 лет обучения, затем 3 года профессионального образования. При обучении они проходят низшее, среднее, высшее и фабричное образование раз в три года, совместное 12-летнее образование, т. е.

- 1–4 года – уровень начального образования
- 4–9 – уровень среднего образования
- 10–12 профессиональное образование.

Педагогическое поощрение эффективно используется в образовательном процессе. Обучение не предоставляется до тех пор, пока не будет разработан специальный, основанный на работе тест, учитывающий возможные сильные

стороны. Действует принцип обучения по единым правилам, который основан на сотрудничестве со всеми школами по единым правилам, расширенная территория обеспечивает заводское обучение. Посещение школы бесплатное и поощряется. В классах 8–10 учащихся, обеспечены необходимые условия среды, учтены валеологические особенности. В школе работают специальные педагоги, педагоги-терапевты, педагоги-специалисты, социальные педагоги, воспитатели и ассистенты.

Каждый урок включает в себя работу в разных совместных группах. Обучение в группах проводится с учетом особенностей и возможностей, определяются учебные маршруты и этапы, что очень близко к коллективному обучению. Уроки основаны на индивидуальных потребностях и особенностях учащихся. Усилия школы направлены на восприятие учащимися пространства и времени, развитие личности на основе возможных сильных сторон, самовыражение в окружающем мире, максимальную самостоятельность, групповое взаимодействие, адаптацию к социуму через приобретение функциональной последовательной деятельности в повседневной жизни, развитие познавательных процессов на основе профессионального опыта. Преподавание разнообразно: методы обучения: чтение, письмо, математика и многое другое. Разнообразие альтернативных учебников рассчитано на всех детей, что делает учебный процесс легким и доступным.

В школе 6 классов, где есть необходимое специальное оборудование, а также учебные компьютеры, в том числе альтернативные. Здесь студенты самостоятельно изучают технологии будущего. Многие актуальные учебники позволяют учиться на разных уровнях одновременно. Кроме того, дети с ограниченными возможностями в группе контролируют Интернет. В школе много внимания уделяется развитию коммуникативных навыков детей, действует девиз: «даже тому, кто не умеет говорить, есть что сказать».

Школа предоставляет альтернативные возможности общения для детей с трудным для понимания дефицитом речи, имеет компенсационные возможности для замены отсутствующей и искаженной громкой речи, уделяет особое внимание развитию письменной речи и поддерживает поддержку свободного общения учащихся и уверенности в себе. Работа отвечает потребностям в социальном общении каждого учащегося.

Социально-педагогическая деятельность и работа профессионального коллектива способствуют: групповому взаимодействию, восприятию группы как действительности, совместной реализации групповых целей, формированию норм сотрудничества, синергетическому влиянию, усилению эмоциональной связи, закреплению ролей: общение друг с другом, познание, принадлежность к единой научной группе, что в свою очередь способствует нормальной жизни ребенка и преодолению трудностей, оценке его возможностей для ведения самостоятельной жизни, ощущению себя полноценным членом общества, профессиональному росту в обществе, планированию способностей, в то же время обеспечивает путь к самостоятельной жизни. Школа делает акцент на жизни с постоянным обучением, работой и профессией за счет сотрудничества,

интеграции с ACCESS, интеграции людей с особыми потребностями в трудовую жизнь.

Результаты исследования показывают, что современному социальному педагогу требуется разработка новой модели для повышения социальной активности детей в условиях общеобразовательной и эффективной интеграции ребенка с ДЦП, позволяющей ребенку взаимодействовать и развиваться в свободной среде, соответствующую его характеристикам.

На основе наблюдения за поведением в процессе усвоения учебного материала у ребенка с ДЦП формируется символическое представление о модели поведения, которая служит для него ориентиром в дальнейших действиях. Существенными и важными являются процесс внимания (наблюдение за другими формами поведения, распознавание различий, функциональных нарушений, проявление сенсорных способностей, повышение уровня активности, активация рецепторов, усиление), процесс удержания внимания (символическая координация, при отсутствии речи могут быть эффективны альтернативные карты, что характерно для методов коллективного обучения и переучивания, организации познания, символического повторения, моторного повторения), двигательных репродуктивных процессов (физических способностей, активации всех возможных ответных реакций, саморефлективного воспроизведения, точная обратная связь), мотивационные процессы (внешняя привязанность, актуальная привязанность).

По сути, использование коллективных обучающих карточек, межличностных и обучающих методов основано на теории Бандуры о социальном обучении, моделировании поведения и использовании приобретенных знаний в качестве ресурса для мастерства в меняющихся группах с зашифрованной информацией, управляющей действиями. Теория социального научения определяет поведение человека как процесс познавательного взаимодействия, непрерывного под влиянием поведенческих и средовых факторов (у Бандуры вместо мышления и речи имеет место осмысленное воспроизведение и мотивация, сначала механическое воспроизведение, а затем осмысленное).

Путем сравнения коллективного обучения (Мкртчян 2011) и социальной теории научения Бандуры (2000), нами составлена, разработана и предложена модель социально-педагогического сопровождения развития социальной активности. Эту модель можно использовать в любом классе в качестве образовательного или социального руководства для учителей (см. рис. 1).



Рисунок 1. Модель социально-педагогического сопровождения развития социальной активности личности

Заключение. Проведенное исследование позволяет ввести необходимость использования социально-педагогических, организаторских, сотруднических качеств, что может позволить осуществить соответствующую методическую разработку при возможной поддержке других педагогических кадров и высокообразованных педагогических специалистов. Методические разработки и пособия, а также подкрепленная диагностическая работа могут способствовать развитию и эффективной интеграции ребенка с детским церебральным параличом в условиях общего образования в Республике Армения, где учитывается тот факт, что ребенок является субъектом и активным участником в процессе обучения.

Мы ввели для социальной активности понятие человека с равными правами на образование, с возможностью полной компенсации, что исключает возможность дискриминационного самовыражения.

Результаты исследования могут быть использованы в процессе интеграции необходимых учебных материалов детей с детским церебральным параличом в Республике Армения, в планировании профильных специалистов, в социально-педагогическом сотрудничестве.

Литература

1. ՀՀ օրենքը հանրակրթության մասին <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=71908>
2. ՀՀ կրթական ծրագրեր և չափորոշիչներ, ՀՀ կառավարության որոշում 4 փետրվարի 2021 թվականի N 136-Ն <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788/>,
3. Մանուկ Մկրտչյան Ուսուցման կոնվերսիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական և գործնական հարցերը, Երևան, 2011, էջեր 55-57, 115, 118-119
4. Бандура А. Личность в теории социального научения – Теория социального научения, https://bookap.info/klasik/bandura_teoriya_sotsialnogo_naucheniya/

5. Иванов В.А., Ермакова В.В., Негребецкий В.А. Социализация детей с детским церебральным параличом (ДЦП), Учебно-методическое пособие, Курск. – 2017. – URL: <https://www.twirpx.com/file/2193746/>

6. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей работников образования”» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 06.10.2010 № 18638). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/

7. Bundschuh K., Heimlich U., Krawitz R. *Integration/Inklusion: Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis.* Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2007// <https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/8349.html/22/01/2019>

УДК 371.39

*А.Х. Аренова, д.п.н., профессор
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан*

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕБНЫХ УСПЕХОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются задачи, стратегии и их решения в области актуальной проблемы – успехов обучающихся. И одним из путей решения данной проблемы являются механизмы формирования метакогнитивных компетенций. В учебном процессе использование данных стратегий затратно с точки зрения больших усилий и работы как со стороны педагога, так и со стороны обучающегося. Формирование метакогнитивных компетенций еще требует большой доли самостоятельности обучающегося, причем не только в плане освоения учебного материала, но самоанализа, самооценки и т. д.

Ключевые слова: метакогнитивность, компетенции, технологии, интеллектуальные умения, осознанность.

*A.Kh. Arenova, Doctor of pedagogical sciences, professor
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Kazakhstan*

METACOGNITIVE COMPETENCIES AS A MEANS OF ACHIEVING EDUCATIONAL SUCCESS

Abstract. This article discusses the tasks, strategies and their solutions in the field of the formation of metacognitive competencies as a means of achieving educational success. Teaching metacognitive competence requires both extra time and extra effort from both the student and the teacher. It is necessary to teach the child independence, which means that he must learn to decide for himself how much he has mastered the material and what efforts are needed to know it more deeply.

Keywords: research activities, professional training, student, education, potential, risks.

Сегодня все понимают, что в изменяющихся условиях недостаточно иметь готовые знания, т. е. нельзя получать их в готовом виде. В условиях современной глобализации, когда практически любая информация доступна для любого пользователя необходимо учить ребёнка самостоятельно искать информацию, найденную информацию перерабатывать, извлечь полезное и нужное, а также уметь оценить уровень собственной готовности к её использованию.

Мы очень много говорим о необходимости учиться на протяжении всей жизни. И это относится не только к детям, но и любому человеку, который считает себя образованным человеком и который хочет быть востребованным в современных реалиях. И этому надо уже учить и детей, начиная с начальных классов. Будущие члены общества, будущие граждане, которые сейчас сидят за школьной скамьей, должны уметь управлять информацией, отбирать ее, видеть определённую перспективу, себя в будущем, одним словом должны знать свои шаги и дальнейший личностный рост. Способности понимать смысл изученного, планировать и конструктивно применять знания не только в учебной деятельности, но в любой ситуации, где их использование будет способствовать решению проблем. Следовательно, мы учим не только думать в принципе, но и тому, как эффективно и продуктивно думать.

Целью нашего исследования является определение задач, стратегий их решения в области формирования метакогнитивных компетенций как средства достижения учебных успехов.

На наш взгляд, научная значимость данной проблемы исследования заключается в том, что в учебном процессе данные стратегии затратны с точки зрения больших усилий и работы как со стороны педагога, так и со стороны обучающегося.

В изучаемом исследовании представлены следующие задачи:

1. Разработка критериев и показателей сформированности метакогнитивности у обучающихся в начальных классах в процессе усвоения учебного материала
2. Формирование метакогнитивности и ее показателей у обучающихся в начальных классах
3. Создание методических рекомендаций по формированию метакогнитивности у обучающихся в начальных классах.

Сегодня современные реалии требуют совершенно нового подхода к обучению. На наш взгляд первое что необходимо – научить детей самостоятельно рассуждать.

Мы должны стремиться к тому, чтобы в образовании детей идти по следующей схеме: уметь думать  уметь познавать. Например, уметь размышлять, уметь креативно думать, критически мыслить. Или логическое мышление, его развитие особенно в начальных классах очень важная задача, т.к. данная способность не дается с рождения, а ее конечно необходимо развивать. И чем раньше, как говорится, тем лучше. Несомненно, уметь думать и думать самостоятельно является основой для формирования многих компетенций личности. С другой стороны познание, а именно самостоятельное и мотивированное познание, это конечно уже более сложный уровень. Это не просто какое-либо знание, а совокупность знаний, способность познавать, открывать «мир» со своей точки зрения, уметь познавать, способность познавать, а самое главное хотеть познать новое. Оно более мотивированно на наш взгляд, более интегрально. Что несомненно и ведет к метакомпетенциям.

В нашем исследовании мы старались прежде всего определить, что же такое метакогнитивные составляющие, основу, которые далее позволят обучаю-

щелюся выявить свои, индивидуальные когнитивные возможности, которые затем оказывают влияние на активизацию познавательных процессов в учебной деятельности. Именно с помощью них и посредством их будет возможность организовать процесс познания, его контроль, а также своевременное управление данным процессом для решения намеченных задач [4].

Теоретические основы рассматриваемой нами проблемы за рубежом рассматривались такими учеными: Дж. Р. Андерсон [5], Р. Стенберг [4]. Можно отметить, что они авторы педагогических технологий, связанных с метакогнитивными аспектами. Например, среди них можно выделить контроль над мыслительными процессами, метакогнитивное управление и т. д.

W. Schneider [5] рассматривал исторические и современные тенденции в исследованиях развития метакогнитивных компетенций.

Также представленная проблема рассматривалась в публикациях российских авторов: Е. Балашова, И. Пасичника, Р. Каламажа, Л. Аристовой, С.П. Баранова, К.В. Бардина, А.В. Захаровой, А.В. Карпова, С.Н. Лысенковой, М.Н. Скаткина, М.А. Холодной [3].

Что касается отечественных ученых, можно отметить работы С.К. Абилюлиной, С.Б. Абдыгаппаровой, С.А. Абдыманаповой, А.Е. Абылкасымовой, Н.А. Бадабановой, А. Жунусбековой, С.М. Кенесбаева, А.К. Мынбаевой и др. [6], [7].

Для уточнения экспериментальных данных нами были использованы методы исследования: экспериментальные методы; статистические и методы математической статистики для обработки экспериментальных данных (С.И. Аргангельский, А.Т. Глазунов [8]), методы наглядного представления результатов эксперимента (П.К. Анохин, Ю.К. Бабанский [9]).

На констатирующем этапе экспериментальной работы выявляется исходный уровень сформированности метакогнитивных показателей учебной деятельности учащихся начальной школы с помощью авторских диагностических методик (анкерование и психолого-педагогические тестовые задания).

На формирующем этапе эксперимента были разработано и модернизировано содержание начального образования (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д. Маслова, Б. Битти, Т. Гролл, Дж. Белл, С. Савайя, В. Каин, А. Раес, Л. Детьен, И. Винди, Ф. Депаэпе и др. [10]) на основе выявленных метакогнитивных показателей учебной деятельности.

Целью контрольного этапа нашего исследования являлось сравнение исходных и итоговых результатов уровня сформированности метакогнитивных знаний учащихся начальной школы и анализ эффективности разработанных и апробированных образовательных программ начальной школы, способствующих развитию метакогнитивных компетенций как средства достижения учебных успехов учащихся начальной школы.

Методы исследования:

- теоретические методы (изучение и анализ философской, психологической, педагогической, учебно-методической литературы, нормативно-правовых документов; анализ, синтез, сравнение, обобщение, моделирование);
- эмпирические методы (измерение, сравнение, эксперимент, наблюдение).
- методы математико-статистической и графической обработки результа-

тов экспериментального исследования на основе компьютерной статистической программы SPSS.

Методологическая основа нашего исследования заключается в том, что нами были взяты за основу антропологические, аксиологические, ценностные основы, а также личностные походы и роль личности, ее активности самореализации и развитии метакогнитивных компетенций как средства достижения учебных успехов учащихся начальной школы.

Проведенный нами анализ содержания начального образования, а также содержания учебных предметов начальной школы позволил прийти к выводам:

1. Содержание учебных предметов начальной школы не всегда несет в себе потенциал для формирования когнитивных и метакогнитивных стратегий.

2. Учебная деятельность на уроках несет в себе в большинстве случаев признаки, являющиеся в большинстве своём внешними, по которым тоже можно судить, например о когнитивных и метакогнитивных процессах личности. Тогда как нет систематики данного проявления.

3. Также можно отметить, что постоянный самоконтроль отсутствует. Другими словами обучающиеся не могут контролировать свои результаты учебной работы, что приводит к отсутствию коррекционных действий.

4. Не всегда на уроках начальной школе педагогом используются активные технологии, методы, приёмы, что в свою очередь не повышает эффективность образовательного процесса, не формируются когнитивные и метакогнитивные стратегии. И как следствие у школьников не развиваются способности самостоятельно учиться и способности к непрерывному образованию.

В процессе нашего исследования были выделены этапы по формированию когнитивных и метакогнитивных стратегий:

1. Уровень самостоятельного исполнения учебной деятельности

2. Характер взаимодействия учителя и обучающихся;

3. Этапность и эффективность выполняемого учебного процесса (насколько эффективно и точно были поставлены цели урока – понимание того, что имеющиеся знания недостаточны – умение спрогнозировать свои цели деятельности, уметь анализировать свои учебные успехи и т. д.).

На основе вышесказанного нами предложены уровни развития когнитивных и метакогнитивных стратегий:

Первый уровень – развитие эмоционально-положительного отношения у обучающихся к познанию в школе, понимание точки зрения ребенка, умение формулировать свои мысли; понимать цель урока или этапность выполнения задания.

Второй уровень – исполнение учебной деятельности путем совместного решения учебных задач и учебно-групповой деятельности распределением обязанностей каждого, причем такая организация обязательно должно быть присутствие деятельности учителя.

Третий уровень – учебной деятельности путем совместного решения учебных задач и учебно-групповой деятельности распределением обязанностей каждого, но преобладающее значение имеют действия учащегося.

Четвёртый уровень – самостоятельное выполнение учебной деятельности.

В заключении можно отметить, что представленные выше уровни наглядно показывают логическое построение формирования когнитивных и метакогнитивных стратегий.

Разработанные методические рекомендации по формированию метакогнитивных компетенций учащихся начальной школы и соответствующий ей методический инструментарий могут найти применение в практике работ начальных школ. Данные подходы применяются при исследовании отдельных проблемных ситуаций, связанных с обоснованием формирования метакогнитивных компетенций учащихся начальной школы.

Выводы и рекомендации. Полученные результаты позволяют изменить стратегию учителя по формированию компетенций учащихся. Будут разработаны основные положения и условия метакогнитивного обучения, метакогнитивные образовательные технологии, направленные на формирование интеллектуальных умений младших школьников.

Литература

1. Balashov, E., Pasicichnyk, I. & Kalamazh, R. (2021). *Metacognitive awareness and academic self-regulation of HEI students*, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(2), 161–172.
2. <https://www.researchgate.net/publication/226367707>
3. Karpov A.V., Demidov P.G. *On the content of the concept of metagoknitivnyh personality abilities Proceedings of the DGPU, № 4, 2013. – P. 12–19.*
4. Sternberg R. *Practical Intelligence in Everyday Life. – SPb.: Peter. 2002. – 272 s.*
5. Wilson L.O. Anderson and Krathwohl – Bloom's Taxonomy Revised. [Electronic resource] URL: <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyondbloom-cognitive-taxonomy-revised> URL: <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyondbloom-cognitive-taxonomy-revised>
6. Абдымананов С.А. *Современное университетское образование в условиях модернизации: проблемы, решения, перспективы. – Алматы: Гылым, 1996 – 384 с.*
7. Мирза Н.В. *Научно-теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущего педагога: автореф... канд. пед. наук 13.00.08, Караганда. – 2010. – 38 с.*
8. Кеткова И.В., Телегина Э.П. *Сергей Иванович Архангельский // Портреты историков: Время и судьбы. В 2 т. Том 2. Всеобщая история. – 2000. – С. 187–196.*
9. Анохин Петр Кузьмич. В кн.: *Ракита Д.Р., Кирюшин В.А., ред. Никто не забыт. Ничто не забыто: сборник биографических материалов о сотрудниках РМИ/РязГМУ – участниках Великой Отечественной войны. – Рязань: РИО РязГМУ; 2010. – С. 174–175.*
10. *Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / Л.С. Подымова [и др.]; под общей редакцией Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018.*

П.Н. Афанасьев, к.соц.н., доцент,
И.Р. Абитов, к.псих.н., доцент
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ СУЕВЕРНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗ С ПРИМЕНЕНИЕМ КАЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ¹

Проблема исследования. Исследование суеверности является сложной задачей в силу нескольких причин. Во-первых, само слово «суеверность» имеет закрепившуюся за ним негативную коннотацию. Во-вторых, вероятнее всего, суеверные представления не константны во времени и проявляются в разных ситуациях в разной степени. В-третьих, обнаружение таких верований и практик требует от респондентов довольно высокого уровня рефлексии. Использование в этих целях количественных методов позволяет решить исследовательские задачи только отчасти, поскольку опросники содержат конкретный, неизменяющийся набор утверждений и позволяют оценить степень своего согласия с ними в соответствии со шкалой, предлагаемой авторами методики и никак иначе. В связи с этим ряд авторов (Бусыгина, Н.П., 2020; Квале С., 2009; Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А., 2020; Улановский А.М., 2019; Emmons R.A., Paloutzian R.F., 2003) поддерживают точку зрения, согласно которой психологические феномены, связанные с верованиями людей, должны исследоваться с помощью качественных методов, основанных на использовании глубинных интервью и полевых наблюдений, анализе правил, символов, обрядов, отношений представителей различных сообществ, их переживаний, жизненных историй и дискурса. Преимущества подобных исследований в том, что они позволяют изучать сообщество верующих «изнутри», учитывать многозначный социокультурный контекст жизни его представителей, собирать более развернутые и детальные описания их поведения, обращаться к их приватным смыслам и переживаниям, опираться на их собственный язык, понимание и способы интерпретации событий (Улановский А.М., 2008). Исходя из вышеуказанного, нашей **целью** является: осуществить качественное исследование суеверности и различных ее проявлений у студентов. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения философской и психологической литературы. Проведенное исследование основано на сборе и анализе содержания полуструктурированных интервью (объем выборки – 38 респондентов), для которых были отобраны верующие, но не религиозные респонденты. Под верующими мы понимаем тех, кто допускает существование неких сверхъестественных сил, но не является, как религиозные люди, ортодоксальным последователем одной из институциональных религий. Также дополнительно были организованы и проведены две фокус группы (объемы выборок – 6 и 7 респондентов). Общий объем выборки составил 51 человек. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что суеверность выполняет в жизни студентов регуляторную и компенсаторную функции, выявляются факторы, влияющие на проявления суеверности и возрастные особенности ее проявления. В ответах испытуемых отчетливо прослеживаются следующие эффекты суеверности: чувство безопасности и уверенности, позитивный настрой, побуждение к действию, состояние спокойствия, ощущение поддержки и опоры, ощущение контроля над ситуацией. Вера в предопределенность может рассматриваться

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта «Суеверность как механизм психологической адаптации личности к изменяющимся условиям жизнедеятельности», № 20-013-00644 А

The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00644 А

так же, как фактор, позволяющий изменить свое состояние на более спокойное, поскольку ее результатом, по мнению интервьюируемых, является надежда, что все идет так «как надо» и в итоге, все равно, все будет хорошо. К основным факторам, влияющим на появление и функционирование суеверности, можно отнести следующие: родительское влияние, особенности личности (такие как: уровень тревожности; подверженность страхам и впечатлительность; локус контроля), образы, транслируемые в современной культуре через кино и СМИ, образование и сформированность критического мышления, мировоззрение ближайшего окружения, а также столкновение с разного рода необъяснимыми событиями. С возрастом происходит ослабление влияния родителей, усиливается роль собственного жизненного опыта, размышлений и выводов под воздействием обретенных знаний о мире. **Результаты исследования могут быть использованы** при разработке программ исследования суеверности у представителей различных возрастных и профессиональных групп, а также при проведении психологической коррекции со студентами, попавшими в трудные жизненные ситуации.

Ключевые слова: суеверность, студенты, полуструктурированное интервью, фокус-группа.

*P.N. Afanasyev, PhD, Associate professor,
I.R. Abitov, PhD, Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

A QUALITATIVE STUDY OF SUPERSTITIOUSNESS OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. *It is not an easy research task to study superstitiousness due to several reasons. Firstly, the word “superstitiousness” itself has a negative connotation. Secondly, superstitious beliefs are, most probably, not constant and tend to appear differently in different situations. Thirdly, respondents are expected to have a pretty high level of reflection to discover their superstitious beliefs and practices. Quantitative methods solve only some part of research tasks in this area, because inventories have a given, unchangeable set of statements and give the only way to evaluate one’s agreement or disagreement according to the scale suggested by the author. Therefore, some scholars (N.P. Busygina, 2020; S. Kvale, 2009; O.T. Melnikova, D.A. Khoroshilov, 2020; A.M. Ulanovskiy 2019; R.A. Emmons., R.F. Paloutzian., 2003) support the point of view that mental phenomena that have to do with people’s beliefs should be studied with the use of qualitative methods based on in-depth interviews and field observations, that include analysis of regulations, symbols, ceremonies and relationships of various communities, their experiences, life stories and the discourses. Such studies allow investigating societies “from inside”, taking into account the polysemic socio-cultural context of the population, and gathering longer and more detailed descriptions of their behaviors, addressing their private meanings and experiences, their language, comprehension and interpretations (A.M. Ulanovskiy, 2008). Thus, **the goal of the study** was to carry out a qualitative study of superstitiousness and its manifestations among university students. **The study methodology** included theoretical methods – the subject analysis based on philosophical and psychological literature review. The empiric study comprised content analysis of semi-structured interviews (the sample group was 38 individuals who named themselves believers but not religious). Believers are understood here as those who believe in supernatural powers but, unlike religious people, do not follow the institutional religious dogmas. Besides two focus groups were organized and carried out (the groups of 6 and 7 respondents). The total population of the study was 51 individuals. **Conclusions and recommendations.** The findings make it possible to conclude that superstitiousness plays regulatory and compensatory role in the students’ lives. The factors that determine superstitious beliefs and practices and some age-specific determinants were found. The following superstitiousness effects were clearly observed in the answers: the sense of safety and confidence,*

*positive spirit, motivation, calmness, the sense of support and control over a situation. The pre-termination belief may also be considered as a possibility to calm oneself down because, according to the interviewees, it gives the hope that things are going “as they should be” and finally everything will turn out for the better. Parental influences, personality traits (anxiety, proneness to fears, sensitivity and locus of control), images of contemporary culture and public media, education and critical thinking, world outlook of the close social environment and the experience of facing unusual phenomena and events are among the main factors that determine how superstitiousness shows itself and functions. Parental influences become weaker with age, while individual life experience, reflections and conclusions based on the respondents’ own ideas become stronger. **The study results may be used** for developing programs to investigate superstitiousness of different age and professional groups; and for psychological aid to students in difficult situations.*

Keywords: *superstitiousness, students, semi-structured interview, focus group.*

Введение. Суеверность широко распространенное явление в жизни человека. Суеверные представления и поведение встречаются в повседневной жизни практически каждого, в самых разных социальных слоях общества: среди богатых и бедных, образованных и не очень, среди всех возрастных групп. Современные студенты вузов постоянно сталкиваются с множеством стрессовых факторов, им приходится переживать как традиционные непростые для психики переходы из одной социальной роли в другую, тревоги учебного процесса, так и потрясения связанные с социальными, экономическими и политическими кризисами, которые в настоящее время носят особенно острый общемировой характер. Суеверия оказываются одним из способов психической саморегуляции, помогающим учащимся справиться с этими сложностями, особенно в тех ситуациях, когда им не хватает уверенности, или у них оказывается ничтожно мало рычагов воздействия на внешний мир. Ограниченность человеческой природы и недостаточное количество ресурсов, компетенций и навыков у молодого поколения являются условиями сосуществования рационального и магического мышления внутри одного человека. Представленное исследование является частью фундаментального научного проекта, направленного на изучение суеверности как механизма психологической адаптации личности к изменяющимся условиям жизнедеятельности.

Теоретический анализ литературы. Ряд исследователей [9, 11, 12] указывают на адаптивный, положительный характер сверхъестественных, религиозных, духовных убеждений и веры в судьбу. Результаты их анализа показывают, что сверхъестественные убеждения служат пониманию и способствуют получению удовольствия. Адаптивность верований (независимо от их типа) связана с психологическими выгодами (большая удовлетворенность жизнью, эмоциональная ясность и позитивные эмоции, уменьшение интенсивности негативных эмоций, проявлений депрессии и стресса). Вера в сверхъестественное в целом и специфические убеждения, в частности, потенциально адаптивны и несут психологические выгоды. Наиболее широко распространены среди студентов суеверия, связанные с экзаменами [5]. Более половины опрошенных, согласно российским исследованиям, следуют тем или иным приметам, связанным с подготовкой к экзаменам и их сдачей [8]. Суеверные студенты придерживаются мнения, что приметы помогают приобрести уверенность в себе, слу-

жат для самовнушения, которое позволит получить успешный результат, то есть искренне верят в эффективность суеверных практик. Зарубежные исследования показывают устойчивую взаимосвязь между локусом контроля и суеверными убеждениями у студентов [11]. Студенты с внешним локусом контроля склонны к суеверному мировосприятию и поведению. Учащиеся с внутренним локусом контроля суеверностью не отличаются. Большинство существующих исследований суеверности среди студентов проведено с использованием количественных методов, позволяющих выявить степень распространенности изучаемого явления, но не дающих возможности достаточно подробно ответить на вопросы о смысле и значении суеверных практик для самих студентов. Использование качественных методов позволяет реализовать гуманитарную парадигму в психологических исследованиях, которая как раз и направлена не столько на описание, сколько на понимание смысла изучаемого феномена.

Цель исследования. Исходя из вышесказанного, целью является: осуществить качественное исследование суеверности и различных его проявлений у студентов вуза. Преимущества подобных исследований в том, что они позволяют изучать сообщество верующих «изнутри», учитывать многозначный социокультурный контекст жизни его представителей, собирать более развернутые и детальные описания их поведения, обращаться к их приватным смыслам и переживаниям, опираться на их собственный язык, понимание и способы интерпретации событий.

База исследования. Проведенное нами исследование основано на сборе и анализе полуструктурированных интервью, для которых мы отобрали верующих, но не религиозных респондентов. Под верующими мы понимаем тех, кто допускает существование неких сверхъестественных сил, но не является, как религиозные люди, ортодоксальным последователем одной из институциональных религий. Мы провели серию из 38 полуструктурированных интервью со студентами КФУ социо-гуманитарного профиля (политологи, социологи, психологи, журналисты), 10 человек с 1 курса, 11 – со 2-го курса, 7 – с 3-го и 10 человек с 4 курса. Выборку интервьюируемых составили 8 юношей и 30 девушек. Длительность интервью варьировалась от 30 до 50 минут. Численный перевес девушек вызван тем, что респонденты проходили отбор и для исследования были выбраны суеверные студенты, практикующие различные ритуалы.

Так же нами было проведено две фокус группы. Количество участников в одной – 6 человек, в другой – 7 человек. Из них 2 юноши, 11 девушек. Общий объем выборки составил 51 человек.

Методы и методики исследования. В нашем исследовании мы использовали следующие качественные методы:

- глубинное полуструктурированное интервью,
- фокус-группы.

Процедурно качественные исследования есть не что иное, как структурирование утверждений другого человека или группы лиц. Если полагать, что за утверждениями стоят некоторые смыслы, то мы можем сказать, что качественные исследования есть не что иное, как структурирование смыслов другого человека или группы [6]. В своей работе мы придерживались феноменологиче-

ской стратегии исследования, которая ориентирована на получение ясных, точных и систематизированных описаний тех или иных аспектов переживания и поведения человека [7]. Такое исследование представляет собой стратегию сбора и анализа данных о феноменологическом составе переживания и смыслах, которые вкладывает человек в определенный предмет, ситуацию, событие или какой-то аспект собственной жизнедеятельности.

Нами была разработана схема интервью, включавшая блоки вопросов по следующим темам:

- 1) общая характеристика и содержание верований испытуемого;
- 2) источники верований испытуемого;
- 3) функциональный аспект верований (в чем они помогают, как они работают, позитивные и негативные аспекты верований);
- 4) изменение верований и ритуалов испытуемого во времени, факторы изменений;
- 5) верования и идентичность;
- 6) верования и отношения с другими людьми.

Данная схема была использована во всех интервью и фокус группах, однако при работе с каждым респондентом в отдельных местах мы немного адаптировали лексику вопросов и конкретизировали их, используя «собственный язык» интервьюируемого. К примеру, для кого-то разговор о сверхъестественном или ритуальном поведении был разговором о «Вселенной», которая всегда поможет, для кого-то это было о следовании традиции, тому, чему научили родные, а для кого-то все это, скорее, было похоже на болезненную навязчивость.

Все полученные данные транскрибировались в соответствии с общими правилами транскрибирования интервью [3]. Далее они подвергались анализу.

Результаты исследования. При обработке результатов исследования нами была использована следующая обобщенная схема анализа данных: разметка высказываний; их кодировка; выделение базовых категорий; интерпретация и обобщение [7]. Мы выделили высказывания, касающиеся некоторых аспектов суеверного поведения и переживаний испытуемых, присвоили им условные названия-коды, результирующие основное содержание, и затем схожие утверждения сгруппировали в более общие категории. В качестве примера описанных процедур в табл. 1 ниже приведен фрагмент анализа темы «Функциональные аспекты верований».

Схема анализа

Категория	Код	Утверждения
Позитивный настрой	Все будет хорошо	Ты направил свои мысли в позитивное русло... все будет хорошо , что вот даже духи за тебя, и ты сдашь экзамены.
	Настрой «все получится»	И я еду уже на экзамен с настроем того, что все получится , я же провела ритуал, я все делала.
	«Все по плечу»	Когда использую эти ритуалы, аффирмации, появляется ощущение, что мне все по плечу , вот так, что я со всем могу справиться.
Чувство спокойствия	Успокоение, спокойствие	Больше успокоение какое-то. Да и все, наверное. Просто спокойнее становится.
	Преодоление сомнений	Я понимаю, что нужно начать это делать. Это такой внешний знак о том, что все будет нормально .
Ощущение поддержки, опоры	Поддержка Вселенной	Я думаю «вау», действительно, наверное, это все складывалось под влиянием этих факторов. Сама Вселенная , наверное, до этого сказала, до самого экзамена, что все получится.
	Сила, которая влияет, поддерживает	Лично для меня, как я уже сказала, поддерживающая такая сила .
Ощущение контроля над ситуацией	Контроль, управление реальностью	Я буду выкрикивать «Халява, приди!», и когда я это выкрикивала, мне попадался нормальный билет. И я считаю, и считала о том, что это как раз таки благодаря вот этому ритуалу .
	Притягивание удачи	Это просто какое-то притягивание удачи , примагничивание к себе удачи. Как будто наше тело становится тем магнитом, и Вселенная, такая огромная, такой макрокосм, что он видит нас: «О, да, пятак лежит! Наверное, этому человеку нужна удача, посылаю ему удачу». Я не знаю, как это работает, но в моем понимании, наверное, это так.
Вера в предопределенность	«Так и должно было быть»	Если я сдам, значит, так и должно было быть ... А если не сдам, значит, нужно это было учить, значит, это в будущем может мне понадобиться.
	Снятие с себя ответственности за неудачу	А так он, если что, спишет эту неудачу , то, что он вытянул не тот билет, который он плохо знает, или вообще не учил, на этот пятак: «Да это ты меня подвел, это ты мне не помог». Как-то он должен помочь. И это как-то списывает ответственность, что ли, наверное, так, с человека.

В ходе анализа и интерпретации полученных данных мы пришли к следующим выводам.

Появление суеверий. Результаты исследования позволили обнаружить общие тенденции зарождения, развития и изменения суеверий. В ходе проведенных интервью было выявлено, что суеверные убеждения и ритуалы, как правило, появляются в жизни человека в очень раннем возрасте («сколько себя помню»). Основным источником становятся родители, особенно мама, и ближайшее окружение ребенка (прежде всего, бабушки и друзья). От них же зависит и степень суеверности в детстве, что связывается респондентами с сильным влиянием взрослых в раннем возрасте. Запечатление происходит либо путем подражания и многократного повторения с подачи взрослых, либо благодаря яркому впечатлению от ритуала как от чего-то нового, интересного. Некоторые участники интервью отмечают появление суеверий в игровой форме и, как следствие, позитивное восприятие их в детстве. Другие связали появление суеверий с влиянием кинематографа.

Содержание суеверий. Были выявлены вариативность классических суеверий и привнесение в них творческого элемента. Содержание суеверий очень разнообразно и может включать как широко распространенные версии («посмотреть в зеркало, если вернулся», «просыпанная соль к ссоре», «постучать по дереву»), так и «придуманные с подругой» или лично для себя. Встречались вариации одного и того же ритуала. Например, одни респонденты говорили, что нужно просто посмотреть в зеркало, если пришлось вернуться, другие уточняли, что необходимо еще улыбнуться, или показать язык, скорчить рожу. Происходит и обмен суеверными практиками среди детей. Особое место занимают ритуалы «на удачу» в сфере детского спорта. Здесь, по всей видимости, начинает действовать адаптационная функция суеверий на фоне стрессовой ситуации испытания, аналогично студенческим ритуалам, выполняемым перед экзаменами.

Причины появления суеверий. Качественные исследования позволяют выявить причины появления суеверий. Склонность человека верить в потусторонний мир и следовать приметам усиливается, если у ребенка или подростка были страхи или необычные переживания, не нашедшие рационального объяснения. Большое значение оказывают фильмы с потусторонней тематикой и фильмы ужасов, особенно просмотренные в младшем школьном возрасте. На подростков схожее влияние оказывают телепередачи наподобие «Битвы экстрасенсов», на студентов – тематические блогеры со своими youtube-каналами.

Изменения в течение жизни. Объем и содержание суеверных практик не остаются неизменными на протяжении жизни. Развитие критического отношения к родителям и снижение их авторитета в подростковом возрасте приводят к тому, что полученные от родителей привычки подвергаются сомнению, приметы испытываются на предмет «работает – не работает». Происходит более осознанный выбор «своих» ритуалов. Этот процесс продолжается и в студенческие годы. Ритуалы, которые потеряли свой смысл или кажутся детскими – отбрасываются, другие остаются либо на всякий случай, либо как признанные «рабочими» или действенными с точки зрения, например, уменьшения тревожности. Некоторые испытуемые отмечали, что с возрастом перестали верить

в приметы и ритуалы, но исполняют их для спокойствия мамы или бабушки, в их присутствии или по их просьбе («Я не особо в это все верю, но я это все равно делаю. Не знаю почему»). Похоже, такое соблюдение ритуалов играет адаптационную роль, помогая сохранять некий status quo в семейной системе.

Понимание суеверий. В восприятии части респондентов некоторые религиозные практики (например, ношение крестика, чтение молитвы) являются аналогичными таким суеверным ритуалам как положить монетку в ботинок перед экзаменом или обязательно встать с утра с правой ноги. Рекомендация спортивного тренера «Три раза выдохни» (прием физиологической саморегуляции) воспринимается как аналог приметы «три раза покрутиться перед выступлением». Возможно, это происходит из-за того, что человеку одинаково не ясен механизм действия всех этих «ритуалов» и происходит их объединение по принципу «помогает в том, на что я не могу повлиять». С появлением альтернативных, как правило, более рациональных, научных или «психологизированных» объяснений своих состояний и происходящих в жизни процессов, происходит отказ от многих суеверных ритуалов, либо уменьшение их значимости в жизни. Можно сказать, что это подтверждает гипотезу о суеверности как механизме адаптации, поскольку суеверные ритуалы в данном случае вытесняются новыми способами объяснения реальности и саморегуляции в проблемных ситуациях.

Гендерный аспект суеверий. Многие респонденты отмечали, что суеверия и ритуалы в их семье идут по женской линии и были переняты от мамы или бабушки. Часто отмечалось, что вера в сверхъестественное и соблюдение примет свойственно больше женщинам («Ну папа у меня, кстати, вообще не верит приметам, это скорее женское что-то»). Мужчины, по отзывам респондентов, либо не верят в приметы, либо верят в специфически «мужские» вариации (о деньгах, «обматерить на удачу»), либо начинают верить в пожилом возрасте. Возможные объяснения этому разделению можно искать в специфике зависимого положения женщины в традиционной семье, ее второстепенной роли по отношению к мужчине в социуме, обязательности семейного статуса для социальной успешности, в особенностях воспитания девочек с большим количеством ограничений в поведении, культивированием тревожности и осторожности. Это все влияло и, видимо, до сих пор влияет на более высокий уровень тревожности у женской части общества и активизирует использование примет в качестве адаптационных инструментов в большей степени у женщин. Отдельно можно отметить повышение уровня тревожности у многих женщины после рождения ребенка («у матерей эмоции к своему ребёнку зашкаливают, грубо говоря, они всячески пытаются как-то защитить ребёнка»). Беспокойство за жизнь и здоровье ребенка у матери почти всегда гораздо больше, чем за свои собственные, а количество ситуаций, которые сложно объяснить и на которые невозможно повлиять, очень велико на протяжении всего периода детства. Приметы, вероятно, помогают женщинам адаптироваться к стрессовым ситуациям, позволяют уменьшить тревожность и получить ощущение контроля над жизнью.

Заключение. Таким образом, исследование суеверности качественными методами помогает глубже понять механизмы появления, функционирования, позитивных и негативных последствий суеверности среди студентов. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что суеверность выполняет в жизни студентов регуляторную и компенсаторную функции, выявляются факторы, влияющие на проявления суеверности и возрастные особенности ее проявления. В ответах испытуемых отчетливо прослеживаются следующие эффекты суеверности: чувство безопасности и уверенности, позитивный настрой, побуждение к действию, состояние спокойствия, ощущение поддержки и опоры, ощущение контроля над ситуацией. Вера в предопределенность может рассматриваться так же, как фактор, позволяющий изменить свое состояние на более спокойное, поскольку ее результатом, по мнению интервьюируемых, является надежда, что все идет так «как надо» и в итоге, все равно, «все будет хорошо». К основным факторам, влияющим на появление и функционирование суеверности, можно отнести следующие: родительское влияние, особенности личности (уровень тревожности; подверженность страхам и впечатлительность; локус контроля), образы, транслируемые в современной культуре через кино и СМИ, образование и сформированность критического мышления, мировоззрение ближайшего окружения, а также столкновение с разного рода необъяснимыми событиями. С возрастом происходит ослабление влияния родителей, усиливается роль собственного жизненного опыта, размышлений и выводов под воздействием обретенных знаний о мире.

Литература

1. Богданова О.Ю. Марковская, И.М. *Качественные методы социально-психологических исследований [Текст]: учебное пособие / О.Ю. Богданова, И.М. Марковская.* – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001.
2. Бусыгина Н.П. *Качественные и количественные методы исследований в психологии.* – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 423 с.
3. Квале С. *Исследовательское интервью.* – М.: Смысл, 2009. – 301 с.
4. Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. *Методологические проблемы качественных исследований в психологии.* – М.: Акрополь, 2020. – 236 с.
5. Саенко Ю.В. *Суеверия современных студентов // Вопросы психологии.* – 2004. – № 4. – С. 122–130.
6. Улановский А.М. *История и векторы развития качественных исследований в психологии // Методология и история психологии.* – 2008. – № 2. – С. 129–139.
7. Улановский А.М. *Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживанием.* – М. Смысл, 2019. – 255 с.
8. Ульяновченко А.Л. *Изучение проблематики суеверий у студенчества и молодежи в работах русских и зарубежных исследователей в XX–XXI вв // Russian Journal of Education and Psychology.* – 2013. – № 1 (21). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-problematiki-sueveriy-u-studenchestva-i-molodezhi-v-rabotah-russkih-i-zarubezhnyh-issledovateley-v-xx-xxi-vv> (дата обращения: 01.03.2021).
9. Boden, Matthew. (2015). *Supernatural beliefs: Considered adaptive and associated with psychological benefits.* *Personality and Individual Differences.* 86. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.023>
10. Emmons R.A., Paloutzian R.F. *The psychology of religion // Annu. Rev. Psychol.* – 2003. – Vol. 54. – P. 377–402.

11. Sagone, Elisabetta & De Caroli, Maria. (2015). Beliefs about Superstition and Luck in External Believers University Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 191. 366–371. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.685>.

12. Vyse, S.A. (2014). *Believing in magic: The psychology of superstition*. New York, NY: Oxford University Press.

УДК 378

Т.А. Бороненко, д.п.н., профессор,
А.В. Кайсина, к.п.н., доцент,
И.Н. Пальчикова, к.п.н., доцент,
В.С. Федотова, к.п.н., доцент

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Россия

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ КАК ИСТОЧНИК ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ, БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация. Ориентиром трансформации общего образования является создание для обучающихся развивающей, творческой и безопасной среды. При этом ключевой фигурой образовательного процесса считается профессионально развитый, благополучный, эффективно работающий педагог. В настоящее время перехода к вектору цифрового развития общего образования учитель не только решает традиционные поставленные перед ним задачи обучения, развития и воспитания школьников, но и является наставником обучающихся в решении практических задач в цифровой среде с использованием цифровых инструментов и сервисов, обеспечивает формирование у школьников цифровой грамотности как компонента общей культуры гражданина цифрового мира. Важная миссия при этом возлагается на учителя информатики. В рамках школьного курса информатики наиболее полно могут быть освещены все области цифровой грамотности школьников.

Целевые приоритеты цифрового общества обуславливают необходимость развития цифровой компетентности учителя информатики, проектирования соответствующей концепции и моделей ее формирования, расширения содержания, организационных форм и методов профессиональной подготовки учителей информатики в аспекте цифровой составляющей, разработки индикаторов оценки сформированности цифровой компетентности.

Целью исследования является научное обоснование и доказательство ведущей роли цифровой компетентности в обеспечении профессионального развития, благополучия и эффективности учителя информатики в условиях цифровой трансформации общего образования. Цифровая компетентность учителя информатики, представленная взаимодополняющими друг друга общепользовательскими, общепедагогическими и предметно-педагогическими цифровыми компетенциями, становится основой профессионального развития, благополучия и эффективности учителя в цифровую эпоху. Это обусловлено естественными закономерностями в функционировании педагога как индивидуального и коллективного субъекта педагогической деятельности в цифровой образовательной среде.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по предмету исследования, обобщение педагогического опыта подготовки учителей информатики и установление логической связи между цифровой компетентностью учителя, потенциалом цифровых технологий и профессиональным развитием, благополучием и эффективностью учителя в цифровой образовательной среде. С позиций системного подхода представлена структура цифровой компетентности совокупностью общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций, позволяющих учителю уверенно позиционировать себя в профессиональной и повседневной деятельности в цифровой среде. С позиций деятельностного подхода рассматривается учитель, который приобретает

ет новые знания о цифровой действительности и формирует цифровые навыки их использования в ходе творческой практической деятельности. Активность учителя, ориентированная на положительное функционирование в цифровой среде является основой его профессионального развития и благополучия. С позиций праксиологического подхода учитель рассмотрен как субъект, «творец собственной успешной деятельности», оцениваемой в праксиологических категориях рациональности, эффективности, успешности. Праксиологический подход позволяет выявить факторы, способные повысить эффективность взаимодействия педагога и обучающихся в цифровой образовательной среде, сформировать готовность учителя к критической самооценке своей деятельности, важной для его профессионального развития и благополучия.

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости формирования цифровой компетентности у педагогов. Она является основой профессионального развития, благополучия и эффективности учителей в цифровой образовательной среде, гарантией их успешной профессиональной деятельности, позволяет им стать цифровыми наставниками для школьников и содействовать формированию их цифровой грамотности. Это обеспечивается овладением учителями цифровыми навыками, педагогическим экспериментированием с использованием цифровых инструментов и сервисов в решении учебных задач, новых образовательных и цифровых технологий, проектированием и персонализацией обучения в цифровых онлайн-средах в соответствии с поставленными целями образования, творческой самореализацией учителей в профессиональной деятельности и более эффективной организации работы.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ подготовки учителей информатики, реализации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки по вопросам формирования цифровой компетентности педагогов и создания цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровая компетентность, профессиональное развитие учителя, благополучие учителя, эффективность учителя, учитель информатики.

*T.A. Boronenko, Grand PhD, professor,
A.V. Kaisina, Dr.PhD, Associate professor,
I.N. Palchikova, Dr.PhD, Associate professor,
V.S. Fedotova, Dr.PhD, Associate professor
Pushkin Leningrad State University
St. Petersburg, Pushkin, Russia*

DIGITAL COMPETENCE OF AN INFORMATICS TEACHER AS A SOURCE OF HIS PROFESSIONAL DEVELOPMENT, WELL-BEING AND EFFICIENCY IN THE DIGITAL AGE

Abstract. Changes in the system of general education determine the creation of a developing, creative and safe environment for students. An important role in the organization of the educational process is played by a professionally developed, prosperous, effectively working teacher. Today we are witnessing a trend towards the digitalization of general education. The teacher solves the traditional tasks of teaching, developing and educating schoolchildren, and is also a mentor to schoolchildren in solving practical problems in a digital environment using digital tools and services, ensures the formation of digital literacy among students. Digital literacy is part of the overall culture of the digital citizen. The task of forming digital literacy is solved by the computer science teacher. The school course of informatics characterizes all areas of digital literacy of schoolchildren.

The goals of the digital society determine the need to develop the digital competence of an informatics teacher, design the concept and models for its formation, expand the content, organizational forms and methods of professional training of informatics teachers in terms of the digital component, develop indicators for evaluating the digital competence of a teacher.

Purpose of the current research is to scientifically substantiate and prove the leading role of digital competence in ensuring the professional development, well-being and effectiveness of an informatics teacher in the context of the digital transformation of general education. The digital competence of an informatics teacher consists of a system of general user, general pedagogical and subject-pedagogical digital competencies is the basis for professional development, well-being and teacher effectiveness in the digital age. This is due to natural patterns in the functioning of the teacher as an individual and collective subject of pedagogical activity in a digital educational environment.

Research methods: analysis of psychological and pedagogical literature on the subject of research, generalization of the pedagogical experience of training computer science teachers and establishing a logical connection between the digital competence of the teacher, the potential of digital technologies and professional development, the well-being and effectiveness of the teacher in the digital educational environment. From the standpoint of a systematic approach, the authors characterize the structure of digital competence as a set of general user, general pedagogical and subject-pedagogical digital competencies that allow the teacher to confidently position himself in professional and everyday activities in the digital environment. From the standpoint of the activity approach, the authors consider a teacher who acquires new knowledge about digital reality and forms digital skills for their use in the course of creative practice. The teacher's activity is focused on his positive functioning in the digital environment and is the basis of his professional development and well-being. From the standpoint of the praxeological approach, the authors consider the teacher as a subject, "the creator of his own successful activity", which the authors evaluate in the praxeological categories of rationality, efficiency, and success. The praxeological approach makes it possible to identify factors that can increase the effectiveness of interaction between a teacher and students in a digital educational environment, to form a teacher's readiness for a critical self-assessment of their activities, which is important for their professional development and well-being.

Discussion and Conclusions. This study allows us to talk about the need for the formation of digital competence among teachers. It is the basis for the professional development, well-being and effectiveness of teachers in a digital educational environment, a guarantee of their successful professional activities, allows them to become digital mentors for schoolchildren and contribute to the formation of their digital literacy. This is ensured by the mastering of digital skills by teachers, pedagogical experimentation using digital tools and services in solving educational problems, new educational and digital technologies, designing and personalizing learning in digital online environments in accordance with the goals of education, creative self-realization of teachers in their professional activities and more. efficient organization of work.

The results of the study can be used in the development of educational programs for the training of computer science teachers, the implementation of advanced training courses and professional retraining on the formation of digital competence of teachers and the creation of a digital educational environment.

Keywords: digital learning environment, digital competence, teacher professional development, teacher well-being, teacher effectiveness, computer science teacher.

Введение. Ориентиром трансформации общего образования является создание для обучающихся развивающей, творческой, безопасной среды. При этом ключевой фигурой образовательного процесса является профессионально развитый, благополучный, эффективно работающий педагог. Такой учитель способен создавать условия, в которых обучающимся не страшно ошибаться, участвовать в дискуссии, а освоение новых знаний и умений становится средством саморазвития для всех участников образовательного процесса.

Цифровая действительность характеризуется неопределенностью, изменчивостью, гибридностью современных процессов во всех сферах жизни челове-

ка. В настоящее время перехода к вектору цифрового развития общего образования, необходимостью цифровизации образовательного процесса в школе происходит углубление противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических направлений к выполнению ими профессиональных функций в новых условиях цифровой образовательной среды, между регламентированной ФГОС и профессиональным стандартом педагога системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности.

В своей концептуальной основе с развитием общества педагогическая профессия остается неизменной. Аккумулированный в ней вековой опыт преемственности поколений не теряет своей актуальности. Изменениям подвержены условия труда, содержание педагогической деятельности, количественные и качественные показатели, что находит отражение в предъявляемом к учителю в разные времена требованиям к составу профессиональных компетенций.

Сегодня в условиях цифровизации образования мы принимаем новые вызовы и требования к педагогической профессии. Цифровая образовательная среда как сложное и многоаспектное понятие включает в себя технические характеристики (собственную инфраструктуру, программные платформы), инфосферу (воспринимаемые человеком прямые и скрытые смыслы, выраженные в текстах, таблицах, видео и аудиоконтенте). Основная идея ее создания и использования рассматривается как помощь, усиление традиционной системы образования. В цифровой образовательной среде в роли учебных средств могут параллельно и полноправно использоваться ранее разрозненные носители информации, способные объединяться в одну платформу (мультимедиа), обучение может реализовываться в многоплатформенном и интерактивном взаимодействии, при контроле и оценке знаний обучающихся могут использоваться результаты анализа больших данных о цифровых следах обучающихся, элементы дополненной реальности. Такую среду в эталонном формате представляют бесплатным и общедоступным контентом по всей школьной программе, разбитым по классам, темам, уровням сложности в помощь ученикам и учителям с комплектом заданий и с возможностью автоматической проверки, видеоматериалами, интерактивными презентациями. Одной из ключевых характеристик «новой среды» служит интерактивность (синхронное и асинхронное общение с помощью электронных сообщений в чатах, форумах, социальных сетях и др., организация учебных заданий с мгновенной ответной реакцией на действия обучающегося – интерактивные презентации, видео, изображения, рабочие листы и др.) и мультимедийность. Расширяются границы информационного пространства, увеличиваются объемы и скорость передачи информации. В перспективе использование систем, основанных на технологии искусственного интеллекта и учёте цифровых следов обучающихся, на основе которых можно выявлять пробелы в знаниях школьников и их образовательные интересы. Можно сказать, что цифровая образовательная среда – это не просто новые технологии и новый контент. Это совершенно другой подход к пониманию порядка организации образовательного процесса, диверсификация приемов создания, получения, обмена, представления, хранения учебного контента, способов взаимодей-

ствия участников образовательного процесса, профессионального развития учителя, его самореализации в профессиональной деятельности.

Очевидным становится изменение в этих условиях роли учителя и ученика. В цифровой образовательной среде обучающийся не только получает верифицированный цифровой контент от учителя, но и самостоятельно участвует в процессе его создания, поиска, выбора, интерпретации. Необходимо создать условия, чтобы этот выбор был осознанным, безопасным и результативным. В этой связи помимо традиционных поставленных перед учителем задач обучения, развития и воспитания подрастающего поколения одной из ключевых задач сегодня, является принять роль цифрового наставника обучающихся в решении практических задач в цифровой среде с использованием цифровых инструментов и сервисов, обеспечить формирование у школьников цифровой грамотности как компонента общей культуры гражданина цифрового мира. Важная миссия при решении обозначенных вопросов возлагается, прежде всего, на учителя информатики, так как в рамках школьного курса информатики наиболее полно могут быть освещены все области цифровой грамотности школьников.

Названные противоречия и целевые приоритеты цифрового общества обуславливают необходимость решения связанных с ними проблем в педагогическом образовании: обновления целеполагания – развития цифровой компетентности учителя информатики, проектирования соответствующей концепции и моделей ее формирования, расширения содержания, организационных форм и методов профессиональной подготовки учителей информатики в аспекте цифровой составляющей, разработки индикаторов оценки сформированности цифровой компетентности.

Целью данной статьи является научное обоснование и доказательство ведущей роли цифровой компетентности в обеспечении профессионального развития, благополучия и эффективности учителя информатики в условиях цифровой трансформации общего образования. Основное предположение исследования состоит в том, что цифровая компетентность учителя информатики, представленная по содержанию взаимодополняющими друг друга общепользовательскими, общепедагогическими и предметно-педагогическими цифровыми компетенциями [3, с. 55], становится основой профессионального развития, благополучия и эффективности учителя в цифровую эпоху (рис. 1). Это обусловлено естественными закономерностями в функционировании педагога как индивидуального и коллективного субъекта педагогической деятельности, действующего в цифровой образовательной среде. Для педагога как коллективного субъекта связанность, взаимозависимость, индивидуально-творческая самореализация, совместная деятельность, групповая рефлексия являются доминантными признаками.

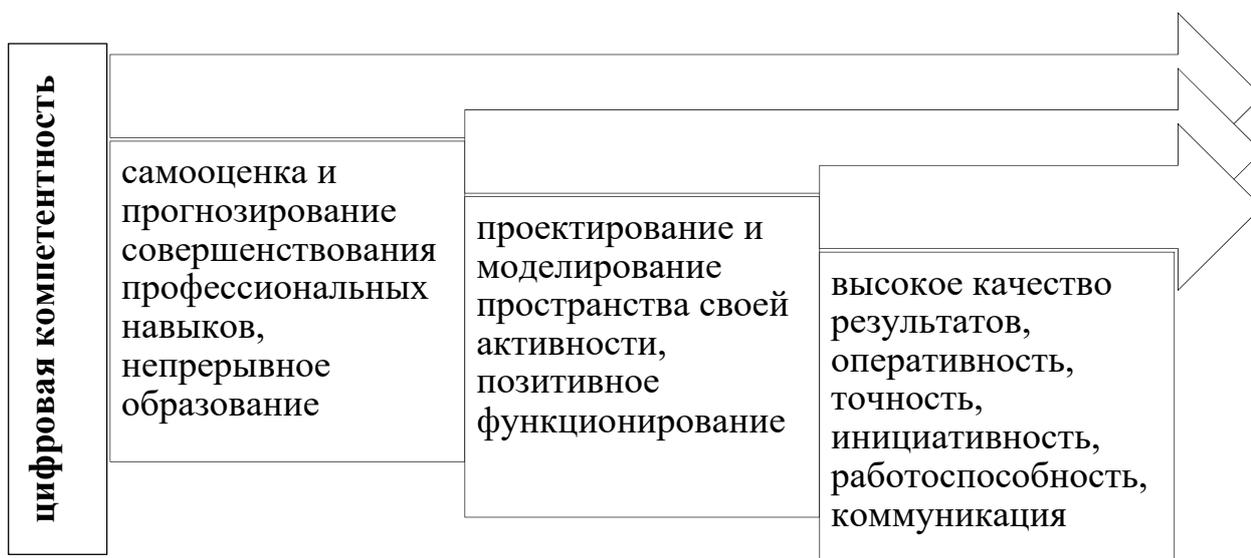


Рисунок 1. Взаимосвязь цифровой компетентности учителя с его профессиональным развитием, благополучием и эффективностью

В исследовании решается следующий спектр задач: 1) охарактеризовать психолого-педагогические основы профессионального развития, благополучия и эффективности учителя; 2) выявить особенности цифровой образовательной среды; 3) установить соответствие между компонентами цифровой компетентности учителя и возможностью использования потенциала цифровой образовательной среды в обеспечении профессионального развития, благополучия и эффективности учителя в цифровой среде.

Методологическую основу исследования составили идеи системного, деятельностного и праксиологического подходов. С позиций системного подхода представлена структура цифровой компетентности совокупностью общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций, позволяющих уверенно позиционировать себя в профессиональной и повседневной деятельности в цифровой среде. Положения деятельностного подхода находят применение в рассмотрении учителя как субъекта образовательного процесса, который взаимодействует с миром посредством деятельности, приобретает новые знания о цифровой действительности и формирует цифровые навыки их использования в ходе активной практической деятельности, активность учителя, ориентированная на положительное функционирование в цифровой среде является основой его профессионального развития и благополучия. В срезе праксиологического подхода учитель рассматривается как «творец собственной успешной деятельности» [7, с. 14], приобретенный им практический опыт, сформированная цифровая компетентность оказывают учителю поддержку в превращении его в субъекта профессиональной деятельности и преодолении рецептурного (исполнительского, репродуктивного) типа профессионального поведения. С позиций данного подхода педагогическая деятельность учителя в цифровой среде оценивается в терминах «рациональность», «эффективность», «полезность», «безопасность» (валеологичность), «успешность», «точность», «технологичность», «полезность», «экологичность». Прак-

сиологический подход позволяет выявить факторы, способные повысить эффективность взаимодействия педагога и обучающихся в цифровой образовательной среде, сформировать готовность учителя к критической самооценке своей деятельности, важной для его профессионального развития и благополучия.

В статье использованы общенаучные теоретические методы: *анализ* психолого-педагогической литературы по предмету исследования, *обобщение* педагогического опыта подготовки учителей информатики и установление логической связи между цифровой компетентностью учителя, потенциалом цифровых технологий и профессиональным развитием, благополучием и эффективностью учителя в цифровой образовательной среде.

Цифровая компетентность учителя как основа профессионального развития учителя

Охарактеризуем роль цифровой компетентности в профессиональном развитии учителя. Будем исходить из представления, что современная образовательная ситуация требует становления учителя как субъекта профессионального развития [9]. При этом профессиональное пространство является одной из сфер реализации личности учителя, а личное пространство – источником проблематизации и обновления профессиональной деятельности. Учитель развивается и формируется как творческая личность благодаря взаимодействию со средой, осуществляемому посредством его педагогической деятельности. Из психологии известно, что целостная деятельность имеет следующие составляющие: потребности-мотивы-цели-условия достижения цели и соотносимые с ними деятельность-действия-операции. Потребность выступает источником активности человека, а мотив – побуждением к деятельности, в которой реализуется данная потребность. Цель определяется как предполагаемый результат действия, направленный на предмет, при помощи которого человек намеревается удовлетворить свою потребность. В ситуациях, когда цель и мотив педагогической деятельности совпадают, учитель работает с увлечением, вдохновенно и продуктивно. Педагогическая деятельность имеет полимотивированный характер. С одной стороны, учитель стремится достигнуть высоких образовательных результатов у обучающихся. С другой стороны, учитель может работать ради удовлетворения других своих потребностей (признание коллег, моральное и материальное поощрение, приобретение нового профессионального опыта и др.). Социально ценными мотивами при этом выступают чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций, увлеченность предметом и удовлетворение от общения с детьми, осознание высокой миссии учителя, любовь к детям и другие.

Цифровая образовательная среда обладает широким спектром условий для профессионального развития учителя: на основе самооценки и прогнозирования совершенствования своих профессиональных навыков на основе данных цифрового портфолио, непрерывного образования (при обучении по программам повышения квалификации, связанным с овладением новыми цифровыми навыками) и самореализации в творческой деятельности, обмена успешным опытом в сетевом взаимодействии в рамках профессиональных сообществ и ре-

ализации различных техник саморегуляции и др. Сетевое взаимодействие в коллективе учителей способствует формированию мотивации к достижению общей цели, педагогической ориентации, формированию единомышленников-учителей.

Основным способом формирования самооценки учителем своего профессионализма является соизмерение наблюдаемых результатов работы с профессиональным идеалом личности и деятельности, который создается на основе чтения специальной литературы, знакомства с педагогическим творчеством и опытом других, в том числе выдающихся педагогов. Содержание профессионального идеала предопределяет систему действий учителя по профессионально-личностному саморазвитию. Внешними факторами, стимулирующими процесс профессионального саморазвития, являются педагогический коллектив, стиль руководства школой и фактор свободного времени.

Овладевая базовыми цифровыми навыками, важными для повседневной жизни, а также специальными навыками, необходимыми для использования сервисов цифровой экономики (интернет вещей, виртуальная и дополненная реальность, искусственный интеллект, большие данные и др.) учитель последовательно переносит их в педагогическую деятельность, творчески решает задачи образования, а в последующем осваивает специализированные цифровые технологии, актуальные в рамках предметной области. Таким образом, формирование цифровой компетентности у учителя сопряжено с овладением педагогом общепользовательскими, общепедагогическими и предметно-педагогическими цифровыми компетенциями. Обозначенные виды цифровых компетенций вторят названиям ИКТ-компетенций, заявленных в профессиональном стандарте. Мы придерживаемся мысли, что каждая из них является результатов развития соответствующей группы ИКТ-компетенций в связи с внедрением в образовательный процесс цифровых технологий и дополняет их содержание мотивационными и ценностными аспектами.

Основу цифровой компетентности составляет *общепользовательские цифровые компетенции*. Они предоставляют учителю возможность овладеть системой базовых знаний о цифровом преобразовании действительности, способствуют формированию соответствующего мировоззрения, готовности к использованию цифровых устройств и программного обеспечения в соответствии с поставленной целью, осознанного выбора базовых цифровых инструментов и сервисов, цифровых технологий в решении практических задач бытового и профессионального характера.

В условиях цифровых преобразований сферы образования важную роль приобретают *общепедагогические цифровые компетенции*, которые обеспечивают готовность учителя реализовывать современные модели образовательного процесса с учетом требований и реалий цифрового общества: создание цифровых образовательных ресурсов, реализация дистанционного и смешанного обучения, организация цифровой среды, использование игровых, интерактивных, мобильных технологий, визуализация и мультимедиа образовательного контента, организация и участие в сетевой коллаборации.

Предметно-педагогические цифровые компетенции проявляются в способности учителя выполнять отбор качественного цифрового образовательного контента в предметной области, осуществлять моделирование данных, проводить вычислительный эксперимент, получать, обрабатывать и анализировать цифровые следы обучающихся, в том числе с использованием технологии больших данных, применять компьютерный инструментарий для педагогического анализа достижения образовательных результатов, использовать элементы визуального творчества (геймификация, мультипликация, анимация, трехмерная графика, прототипирование), выполнять постановку и проведение виртуального эксперимента в предметных средах, конструировать виртуальные и реальные устройства с цифровым управлением,

Учитель, у которого сформирована цифровая компетентность, ясно осознает поставленные перед ним цели, уверенно позиционирует себя в цифровой образовательной среде, выполняет правильные действия, результативно совершает операции, легко справляется с поставленными задачами и достигает запланированных результатов, в том числе в условиях недостатка информации, несет ответственность за совершаемые поступки, умеет выбирать наиболее рациональное решение в имеющихся условиях, оптимально распределяет и планирует время, организует свое рабочее пространство.

На основе цифровой компетентности учитель адекватно воспринимает различные проявления цифровой среды как предпосылки собственного профессионального развития, а присвоение культурных образцов цифровой действительности позволяет учителю реализовать свою цифровую идентичность, готовность определить перспективы личностного саморазвития и двигаться в этом направлении.

На основе обусловленной цифровой компетентностью активности, инициативности, самостоятельности учителя рождается педагогическое творчество. Цифровые технологии позволяют делать педагогическую деятельность более гибкой, пластичной, учитывающей замысел учителя, ситуацию обучения и состояние ее участников. Рефлексивное переосмысление взаимодействия педагога с цифровой действительностью позволяет моделировать особые, уникальные по отношению к учителю условия, в которых имеющегося у него состава цифровых компетенций оказывается недостаточно, и возникает препятствие к достижению поставленной цели. Возникшее противоречие между опытом учителя, условиями и требованиями ситуации становятся основой самостоятельного преодоления педагогом данного противоречия и одновременным фактором его личностного развития.

Цифровая компетентность учителя как основа благополучия учителя

Рассмотрим роль цифровой компетентности учителя в обеспечении благополучия учителя. Благополучие учителя определяется в научной литературе по-разному. Профессиональное благополучие педагога рассматривается как индикатор качества педагогического взаимодействия, комплексная характеристика успешности педагога в профессиональной деятельности [6].

Личностное благополучие учителя определяется удовлетворенностью собой, собственной жизнью и успешностью деятельности [2].

Сложной и многоаспектной является проблема психологического благополучия. Психологическое благополучие рассматривается как условие успешной профессионально-педагогической деятельности, устанавливаются внутриличностные условия, которые «детерминируют направление активности педагога на самовосстановление, саморазвитие и позволяют поддерживать длительное позитивное функционирование в профессии» [8, с. 95]. При этом «благополучие определяется не существующими условиями и жизненной ситуацией, но прежде всего восприятием собственной жизни, внутренней позицией в профессиональной деятельности, отношением к собственным возможностям, ощущением своей востребованности, оценкой реализованности своих возможностей. Несомненна связь психологического благополучия с высокой адекватной самооценкой и переживанием самоценности педагога, его жизнестойкостью, готовность сделать выбор в пользу изменений условий собственной жизни, принять меры, направленные на ее оптимизацию» [4, с. 85].

К сфере благополучия учителя относят положительные эмоции, вовлеченность в деятельность, установившиеся продуктивные отношения, смысл деятельности и профессиональные достижения [13] и связывают с удовлетворенностью работой, своими достижениями, уверенностью в наличии собственных личностных ресурсов для создания оптимальных условий жизни и владение способами их актуализации в новых условиях жизни.

К.А. Абульханова с позиций субъектного подхода определяет удовлетворенность учителя своим трудом (психологическое благополучие) как причастность к своему профессиональному миру – пространству реализации себя и своих возможностей. При этом субъектность реализуется в способности проектировать, моделировать пространство своей активности. Для педагога существенным фактором благополучия является «проектирование и реализация своего профессионального саморазвития в опоре на знание себя и адекватные представления о собственных потребностях и способностях» [1, с. 20]. Психологическое благополучие личности педагога определяет общую атмосферу образовательной среды для всех субъектов педагогического процесса и «состоит из таких компонентов как отношение к себе, отношение к условиям своей жизни и отношение к собственному функционированию в этих условиях» [11, с. 409]. Основой психологического благополучия педагога выступает саморазвитие личности учителя [5, с. 93].

Благополучие учителя определяет качество современного образовательного процесса, центральной частью которого является создание развивающей, творческой, безопасной среды для обучения и социализации школьников. В этом смысле в условиях цифровизации образования именно цифровая компетентность учителя позволяет обеспечить профессиональное, психологическое и личностное благополучие педагога, реализовать способность учителя создавать безопасную и комфортную цифровую образовательную среду, использовать потенциал цифровой среды для своего профессионально-личностного роста и развития, позитивной оценки себя и собственной жизни и деятельности, приобретения и обмена успешным опытом, непрерывного творческого экспериментирования.

Обладая цифровой компетентностью учитель устанавливает позитивные отношения со всеми субъектами образовательного процесса, с окружающими, демонстрирует взаимопонимание их интересов и потребностей, управляет средой, обладает чувством самостоятельности (позиционирует себя как гражданин цифрового мира), осмысливает жизненные цели, устремлен к личностному росту и систематической работе, проявляет активность на самосовершенствовании и саморазвитии. Все это поддерживает его позитивное функционирование в цифровой среде, обеспечивает удовлетворенность собственной жизнью, стабильный уровень психологического благополучия учителя.

Цифровая компетентность учителя как основа эффективности учителя

Характеристика «эффективность» деятельности является праксиологической категорией и предполагает оценку умений человека делать выбор средств для достижения поставленной цели с минимальными ресурсными затратами. Достижение эффективности работы учителя, а также умение оценить ее сегодня являются важными ориентирами в педагогической деятельности учителя. В это понятие вкладываются такие характеристики как:

– оценка состояния мотивационной сферы и личностной и профессиональной вовлеченности учителя в работу;

– владение современными технологиями организации и интенсификации педагогической деятельности (организация учебной среды, эффективное осуществление преподавания, рациональный отбор содержания к уроку, возможность ученикам активно включаться в учебный процесс, непрерывный мониторинг достижений учеников, обеспечение всех обучающихся своевременной обратной связью относительно их прогрессе);

– сокращение временных затрат и расхода ресурсов обучающихся и учителя при освоении образовательных программ и достижение высоких показателей успеваемости (максимально продуктивное использование времени, управление поведением учеников, которое обеспечивает возможность продуктивной учебной деятельности, продуктивность психологического развития школьников);

– демонстрация учителем педагогического мастерства и творческой самореализации, открытость к профессиональному развитию.

Эффективность учителя связывают с его усилиями и упорством при столкновении с трудностями, высокой успеваемостью учащихся, профессиональной увлеченностью педагога, открытостью учителя к освоению новых методов преподавания и отношением к учащимся [10, с. 179].

Показателями эффективности являются: качество работы, оперативность (скорость/точность работы), инициативность, работоспособность, коммуникация (общение) [14]. Качество работы напрямую связано со способностью учителей овладеть всеми содержательными аспектами, связанными с процессом обучения, которые касаются разработки материалов уроков, управления процессом обучения и познавательной активностью школьников. Скорость или точность работы является показателем рационального использования учебных средств в соответствии с содержанием учебных материалов, точностью учителей в планировании программы обучения, освоения учебного материала за до-

ступное время. Инициативность в работе – это способность учителя обеспечить качественное руководство классом, управлять взаимодействием участников учебного процесса, оценивать образовательные результаты обучающихся. Работоспособность учителя можно увидеть из показателей способности учителя использовать различных методов в обучении школьников и консультировании их родителей. Общение предполагает, что учителя устанавливают конструктивную коммуникацию и организуют управление образовательным процессом в открытом диалоге.

Эффективность работы учителя и ее оценка основаны на принятии педагогом ответственности за собственное профессиональное развитие, непрерывный профессиональный рост [12]. В этом смысле предполагается, что оценивание эффективности учителей должно служить, прежде всего, выработке возможных траекторий профессионального развития педагога, которые увязаны с ценностями учителя, видением им самого себя в будущем, а не только выявлением недостатков его профессионализма путем рассмотрения отчетов, фиксации фактов и констатации доказательств.

В новой «цифровой» реальности основой эффективности учителя по праву можем считаться цифровая компетентность учителя. Она позволяет использовать необходимые для адекватной самооценки и повышения эффективности работы учителя условия цифровой образовательной среды, среди которых можно назвать:

- предоставленную учителям непрерывную обратную связь с учениками и другими, порой более опытными педагогами, на основе которой они могут совершенствовать свою деятельность (коммуникация в социальных сетях, чатах, на форумах, ведение блога, личного сайта);

- созданные сетевые профессиональные педагогические сообщества, в которых учителей объединяют общие цели, работа, ответственность за успехи обучающихся (профессиональные сообщества учителей информатики для общения, обмена информацией, методическими материалами, опытом, самореализации, участия в сетевых проектах, поиска более эффективных способов решения поставленных перед ними профессиональных задач);

- практическую поддержку работы учителей (использование потенциала и опыта учителей-новаторов, выдающихся педагогов, включение в учебный процесс цифровых образовательных ресурсов, эксплуатация цифровых образовательных платформ, использование цифровых инструментов и сервисов для самостоятельной разработки качественного цифрового учебного контента, в том числе интерактивного, использование виртуальных лабораторий и предметных цифровых сред, облачных технологий, технологий искусственного интеллекта, дополненной и виртуальной реальности и др.);

- созданные системы для непрерывного профессионального обучения педагогов (открытые массовые онлайн-курсы, онлайн-вебинары, программы повышения квалификации в онлайн-формате, интернет-порталы, методические онлайн-школы);

- реальную практику по обеспечению условий создания безопасной цифровой среды (управление и защита данных);

- электронное портфолио педагога (наиболее важным источником эффективности является прошлый опыт успеха в достижении желаемых результатов);
- возможность организации оперативного контроля, количественной и качественной оценки цифровых следов обучающихся, мониторинга динамики развития каждого обучающегося, построения индивидуальных образовательных траекторий (перспектива повышения образовательных результатов);
- разнообразный педагогический инструментарий (цифровые инструменты и сервисы, цифровой образовательный контент), позволяющего учителю эффективно проводить уроки и профессионально развиваться;
- организация рефлексивной практики учителя и обучающихся (на основе обсуждения учителями успешного и неуспешного опыта, рефлексия настроения, эмоционального состояния, рефлексия деятельности, методов, средств и технологий обучения, содержания учебных материалов).

Заключение. Результаты исследования подтверждают необходимость формирования цифровой компетентности у педагогов, призванной стать основой профессионального развития, благополучия и эффективности учителей в цифровой образовательной среде, гарантией их успешной профессиональной деятельности, позволит им стать цифровыми наставниками для школьников и содействовать формированию у них цифровой грамотности. При этом приобретение учителем цифровых навыков, освоение цифровых технологий, формирование цифровых компетенций, которые приближены к реальной педагогической практике – все это способствует его непрерывному профессиональному развитию. В свою очередь апробация учителями на практике новых образовательных технологий, экспериментирование по использованию смешанного обучения, использование разнообразных цифровых инструментов и сервисов в решении учебных задач, анализ образовательных данных (цифровых следов), проектирование обучения в цифровых онлайн-средах в соответствии с поставленными целями образования, расширение учебных средств образовательных организаций цифровыми образовательными ресурсами, использование цифровых образовательных платформ для персонификации обучения, реализация возможностей цифровых сред для более активного вовлечения школьников в со-производство знаний способствуют их творческой самореализации в профессиональной деятельности, позволяют организовать свою работу более эффективно. Представленные цифровой образовательной средой возможности обеспечивают профессиональное, личностное и психологическое благополучие, на научной основе подходить к решению профессиональных задач на основе сформированной цифровой компетентности, на основе адекватной самооценки по мере необходимости обеспечивать обновление багажа профессиональных знаний, овладеть актуальным программным обеспечением и тем самым соответствовать современному этапу цифровизации образования.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14185 мк.

Литература

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Батулин Н.А., Баикатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия // Психология. Психофизиология. – 2013. – № 6 (4). – С. 4–14.
3. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Пальчикова И.Н., Федотова В.С. Развитие профессиональных компетенций учителя в эпоху цифровизации образования // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: сб. науч. тр. VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. – Казань, 2020. – С. 45–60.
4. Ермолаева М.В., Конратьев П.В. Значение субъектного подхода для изучения развития личности на этапах зрелого возраста // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 79–86.
5. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Психологическое благополучие учителя в контексте его психологической культуры // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – Вып. 3. – С. 92–97.
6. Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В., Седых Е.П. Профессиональное благополучие педагога как индикатор качества педагогического взаимодействия // Педагогика, 2021. – № 85 (7). – С. 81–90.
7. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. – М.: ИД «Академия». – 2005. – 256 с.
8. Минюрова С.А., Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 94–101.
9. Слостенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 3–12.
10. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Самоэффективность учителя и учебная деятельность учащихся (по материалам зарубежных публикаций) // Человек и образование. – 2017. – № 4 (53). – С. 176–183.
11. Талипова О.А., Юнусова Л.М. Психологическое благополучие педагогов в период пандемии // Проблемы психологического благополучия. – 2021. – С. 408–413.
12. Темняткина О.В., Токменинова Д.В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей // Вопросы образования. 2018. №3. С. 180–195.
13. Dreer B. Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions in the workplace // Educational studies, 2021. – P. 1–17. – DOI: 10.1080/03055698.2021.1940872.
14. Fitria H. The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school in Palembang // International Journal of Scientific & Technology Research. – 2018. – № 7 (7). – С. 82–86.

УДК 37.025

**Я.В. Буткевич, магистрант,
А.А. Азбель, канд. психол. наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия**

САМОИРОНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС И ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Верный способ привить ученику любовь к предмету и желание его изучать – вызвать уважение и симпатию к личности учителя. Мнение психологов и наш собственный опыт убеждают нас в том, что чувство юмора и самоирония занимают важное место в ряду качеств человека, привлекательного для окружающих. В статье рассматривается понятие «самоирония педагога» как педагогический ресурс, фактор личностного ро-

ста учителя и инструмент создания эмоционально-комфортной среды в процессе познания. **Цель исследования** – оценить дидактический и методологический потенциал самоиронии на основании теоретического и эмпирического осмысления феномена; выделить функции и особенности самоиронии как педагогического ресурса. С целью выяснить отношение учителей и учеников к самоиронии педагога в образовательном процессе был проведен опрос, в котором приняло участие 63 педагога Санкт-Петербургских школ, а также анкетирование 13 стажеров направления «Литературное творчество» в ОЦ «Сириус». **Методы исследования:** теоретические – анализ педагогической, психологической и философской литературы по проблеме исследования; эмпирические методы – анкетирование, опрос; статистические методы – качественный и количественный анализ результатов исследования. Исследование проводилось на базе Санкт-Петербургского государственного университета и образовательного центра «Сириус». **Выводы и рекомендации.** Полученные в процессе исследования результаты позволили очертить следующий круг функций самоиронии в образовательном процессе: создание позитивного образа учителя и формирование адекватной самооценки педагога, формирование защитного механизма, профилактика эмоционального выгорания, налаживание продуктивного общения между учителем и учеником, мягкая корректировка поведения ученика и развитие мягких навыков. Анализ полученных мнений педагогов выявил интересное противоречие между теорией и практикой. Та же группа опрошенных педагогов, которая положительно охарактеризовала самоиронию как качество личности, высказала два основных опасения: потерять уважение класса и утратить серьезное отношения учеников к предмету. Анкетирование школьников показало не слишком большое влияние самоиронии педагога на образовательный процесс либо неспособность учеников её считывать.

Ключевые слова: самоирония педагога, юмор в образовании, личностный рост учителя.

*Y.V. Boutkevich, master student
A.A. Azbel, Dr.PhD psychological sciences, Associate professor
Saint-Petersburg State University,
Saint-Petersburg, Russia*

SELF-IRONY AS A PEDAGOGICAL RESOURCE AND A FACTOR OF PERSONAL GROWTH OF A TEACHER

Abstract. The tried way to develop interest for a course and desire to study in a student is to achieve respect and love for the teacher's personality. The opinion of psychologists and our own experience convince us that sense of humor and self-irony are essential qualities of an attractive person. The article is devoted to the concept of “self-irony of a teacher” as a pedagogical resource, a factor of personal growth of a teacher and a tool for creating an emotionally comfortable environment in the process of learning. The **purpose of the current research** is to evaluate the didactic and methodological potential of self-irony based on a theoretical and empirical understanding of the phenomenon; to highlight the functions and features of self-irony as a pedagogical resource. In order to describe the attitude of teachers and students to self-irony in the educational process, a survey among 63 teachers of St. Petersburg schools was carried out, as well as a survey among 13 trainees of the “Literary creativity” course in Sirius Educational Center. **Research methods:** theoretical – analysis of the pedagogical, psychological and philosophical literature on the research problem; empirical methods – questionnaire; statistical methods: qualitative and quantitative analysis of the research results. The study was conducted on the premises of Saint-Petersburg State University and Sirius Educational Center. **Discussion and Conclusions.** The results obtained in this study allowed to outline the following range of functions of self-irony in the educational process: creating a positive image of an educator and forming adequate self-esteem of a teacher, protective mechanism' formation, prevention of emotional burnout, establishing productive communi-

cation between teacher and student, soft correction of student behavior and development of soft skills. The analysis of the collected opinions of teachers revealed an exciting contradiction between theory and practice. The same group of interviewed teachers, who positively characterized self-irony as a quality of personality, expressed two main concerns: about the loss of students' respect and fear of a frivolous attitude to the subject. The survey of trainees showed slight influence of the teacher's self-irony on the educational process or the inability of students to perceive it.

Keywords: *self-irony of a teacher, humor in education, personal growth of a teacher.*

Введение. Конкурируя с большим количеством источников информации современного мира, учитель нуждается в дополнительных инструментах в борьбе за внимание ученика с одной стороны и защитных механизмах от профессионального выгорания с другой [9]. Благоприятное влияние юмора как позитивной формы комического на образовательный процесс описывали и подчеркивали многие известные ученые, психологи и педагоги. Их исследования доказывают, что юмор может способствовать познавательной мотивации, запоминанию информации, формированию доверительных отношений между педагогом и учеником и созданию комфортной образовательной среды [1, 2, 3, 7]. Самоирония же – наиболее доброжелательная форма комического, так как насмешка здесь не направлена на собеседника [5: 220]. Отсутствие в ней деструктивного начала и наличие позитивных свойств, которые присущи, собственно, и юмору, позволяют нам предположить, что самоирония может занять достойное место в арсенале инструментов современного педагога.

Теоретический анализ литературы. В определении понятия «самоиронии» логично будет оттолкнуться от базового понятия «ирония», которое А.Н. Лук трактует как «прием, основанный на противопоставлении формы и смысла. Он заключается в том, что человек говорит нечто противоположное тому, что на самом деле думает, однако слушателям или читателям дается возможность – намек смысловой или даже интонационный – понять, что же именно на самом деле думает автор» [2: 38]. В случае самоиронии объектом высказывания, анализа и обсуждения становится собственная персона. Болгарский философ И. Паси, определял самоиронию как «высшее проявление духовной независимости, при которой субъект поднимается не только над объектами, но и над самим собой, рассматривая себя как объект собственной иронической субъективности» [4: 59]. Канадский психолог Р. Мартин называет самоиронию юмористическими замечаниями, направленными на себя как объект юмора. Автор «Психологии юмора» считает, что самоирония служит для того, чтобы продемонстрировать свою скромность, избавить слушателя от смущения или снискать его расположение [3: 19]. Л.С. Сапченко дополняет это суждение, указывая, что самоирония не принижает говорящего, облегчает контакт с другими и позволяет им легче воспринимать ироничную критическую оценку [6: 76]. И.И. Шулев, исследователь аксиологической функции юмора, считает, что способность к самоиронии позволяет дистанцироваться от своей личности и увидеть весь спектр своих положительных и отрицательных качеств. Так человек делает себя объектом собственного познания. Взгляд на себя с высоты самоиронии помогает справиться с тревогой и дарит независимость в преодолении внутренних потребностей. При самоиронии происходит целостное принятие себя как лично-

сти со всеми достоинствами и недостатками. При этом, объективно видя свои недостатки, человек оценивает их в положительном ключе [8: 106].

Иными словами, мы можем определить самоиронию как ценнейшее проявление ироничного взгляда на мир, которое зарождается в процессе личностного роста и является признаком глубокого познания себя, реалистичной самооценки. В контексте нашего исследования важно очертить функции и особенности самоиронии в педагогической практике. В своей статье «Самоирония в педагогической речи» Л.С. Сапченко анализирует именно понятие педагогической самоиронии и выделяет следующие её функции в деятельности учителя: привлечение внимания, порицание своих и чужих действий, предупреждение в смягченной форме (о формате экзамена, например); воспитание чувства юмора и самокритичности, повышение стрессоустойчивости, развитие мыслительной деятельности, так как для понимания подразумеваемого смысла необходимо распознавать контекст высказывания [5]. Современные англоязычные источники подчеркивают, что самоирония преподавателя позволяет сократить иерархическую дистанцию между учителем и учениками, способствуя их продуктивному сотрудничеству в процессе образования [10]. Авторы статьи «Юмор в классной комнате» считают, что одним из гарантированных способов завоевать симпатии учеников является самоирония учителя. Причем для учащихся младших классов учитель является примером для подражания – постепенно они тоже начинают приобретать умение подсмеиваться над собой, что становится для них важным навыком в будущей взрослой жизни [11].

Однако, так как самоирония – интеллектуальный механизм, связанный с эмоциями и чувствами, её присутствие в педагогической практике сопровождается рядом предостережений и необходимостью учитывать определенные обстоятельства. Л.С. Сапченко делает акцент на том, что в педагогическом общении к самоиронии предъявляются особые требования: ее форма должна быть подобрана должным образом, чтобы рассмешить собеседника и при этом не унизить себя, сохранить свое коммуникативное лидерство. Кроме того, необходимо учитывать обстоятельства, настрой и специфику аудитории. Педагоги, успешно использующие самоиронию, хорошо знают свой характер, объективно оценивают свои достоинства и недостатки и умеют обыгрывать их в профессиональной среде. Самоирония не должна превращаться в самоуничижение. Ироничные и оригинальные высказывая о собственных недостатках призваны выгодно подчеркнуть на их фоне сильные стороны, то есть подшутить над собой, не теряя чувства собственного достоинства [5]. При этом в статье «Юмор в классной комнате: решения и стратегии» высказывается мнение, что педагогу не стоит бояться регулярно использовать юмор и самоиронию, опасаясь подвергнуть риску свой персональный или профессиональный статус. По данным исследований его рейтинг доверия остается неизменным, в то время как позитивная оценка характера со стороны учеников возрастает. Преподавательские страхи потери глубины, снижения уважения к учителю, ослабления мотивации к выполнению заданий просто не оправданы, если юмор и самоирония спланированы, дозированы и доставляют удовольствие обеим сторонам [12]. Подытоживая все возможности и особенности самоиронии учителя в процессе образо-

вания, Л.С. Сапченко высказывает мнение, что самоирония – крайне полезный прием, если она выражается уместно и мудро, если учитель решает с ее помощью педагогические задачи, сохраняя и свое достоинство, и добрые отношения с учащимися [5: 223]. Можно сказать, что теоретические выводы о значении самоиронии в образовательном процессе весьма оптимистичны, но полноценные выводы невозможны без практических наблюдений.

Цель исследования. При всех потенциальных позитивных возможностях самоиронии учителя, она не частый гость на уроках в российских школах. В связи с этим, целью настоящего исследования стало изучение потенциала самоиронии как педагогического ресурса, а также мнения учителей и учеников относительно её использования в процессе образования.

База исследования. Исследование проходило в два этапа. На первом этапе было опрошено 63 педагога из государственных и частных школ Санкт-Петербурга, представляющих широкий спектр дисциплин основного и дополнительного образования. Среди предметов, которые указали педагоги были следующие: русский язык и литература, иностранные языки, математика, история, обществознание, история искусств, история и культура Санкт-Петербурга, изобразительное искусство, древние языки, музыка, информатика, основы православной культуры, театральное мастерство, электротехника, рисование и лепка, что подчеркивает сбалансированность и репрезентативность выборки. На втором этапе было проведено анкетирование 13 стажеров (9–11 класс) образовательного центра «Сириус» направления «Литературное творчество».

Методы и методики исследования. Теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, анализ, сравнение); эмпирические (включенное наблюдение, анкетирование); качественный и количественный анализ полученных данных.

На первом этапе исследования педагогам предлагалось ответить на три вопроса о роли самоиронии в их профессиональной жизни. А именно: определить самоиронию как качество личности, высказаться о ее уместности в образовательном процессе и о том, что может стать барьером в ее использовании как педагогического приема. Второй этап представлял собой полевое исследование с целью определить способность старших школьников распознавать самоиронию в устной коммуникации педагога и оценить её влияние на продуктивность учебного процесса. В образовательном центре «Сириус» была проведена мастерская «Ожившее слово. Текст в креативной типографике» с включением в учебные материалы ряда юмористических форм. Группе стажеров предлагалось оценить, какой из видов юмора больше всего повлиял на усвоение материала: юмор учителя, юмор в видеороликах, юмор в картинках (иллюстрации, мемы, демотиваторы), юмор, который возникал в процессе обсуждения, самоирония учителя и что-то иное, не юмор. Стажеры должны были проранжировать этот список от 1 до 6. После обработки анкет был вычислен средний ранг самоиронии учителя среди других форм юмора.

Результаты исследования. Большая часть (61 %) педагогов считают самоиронию показателем духовной зрелости личности, 28.8 % – признаком высокого интеллекта, по мнению 1.7 % учителей самоирония является свидетель-

ством наличия внутренних комплексов, 1.7 % считают её следствием излишней самокритичности. Некоторое количество (6.8 %) респондентов расширили список положительных характеристик самоиронии и назвали её «показателем уверенности в себе и здоровой психики», а также «признаком адекватного отношения человека к себе и к окружающим».

Абсолютное большинство (76.7 %) педагогов уверены, что самоирония благотворно влияет на образовательный процесс, и лишь 1.7 % опрошенных считают, что использовать самоиронию в классе не профессионально. Часть респондентов (6.7 %) придерживается мнения, что самоирония возможна, но только в общении с учениками вне класса. В графе «другое» (14.9 %) встречались такие варианты ответов: «самоирония уместна в определенном контексте», «может быть уместной или неуместной, как и в любом другом общении», «самоирония благотворно влияет на образовательный процесс, но некоторым ученикам это не очень нравится», «вне зависимости от того, используется ли она в классе или за его пределами, самоирония возможна только при наличии хорошего контакта с учениками и уверенности в том, что вы будете поняты», «уместность самоиронии зависит от ситуации и психологического портрета класса».

Теперь рассмотрим барьеры, препятствующие проявлению самоиронии, которые указали педагоги. Основная часть (42.4 %) опрошенных высказала опасение несерьезного отношения к предмету со стороны учеников, 33.9 % педагогов выразили беспокойство по поводу потери уважения учеников, 1.7 % респондентов указали в качестве барьера страх снижения мотивации к выполнению заданий. Среди альтернативных барьеров педагоги были отметили следующие: «нежелание самоиронизировать в данный момент и более ничего», «внутренние комплексы, страхи, в том числе страх стыда», «неспособность учеников считывать самоиронию педагога вследствие недостаточности интеллекта и собственной самоиронии», «сильное эмоциональное напряжение, плохое настроение или депрессия», «профессиональное выгорание», «проблемы с дисциплиной», «отсутствие чувства юмора у педагога, зажатость, зазнайство и неуверенность в себе», «отсроченное восприятие сказанного визави». Некоторые из опрошенных уверены, что барьеров самоиронии не существует.

По оценке стажеров ОЦ «Сириус» средний ранг самоиронии в образовательном процессе – 4, 69. Подобная позиция самоиронии в рейтинге юмористических форм означает, что ученики либо не придают большого значения самоиронии в педагогической риторике, либо не считают эту разновидность юмора как самоиронию.

Выводы по результатам исследования и рекомендации. Анализ полученных мнений выявил интересное противоречие между теорией и практикой. Та же группа опрошенных педагогов, которая положительно характеризует самоиронию как качество личности, считая её показателем духовной зрелости человека и признаком высокого интеллекта, высказывает серьёзные сомнения по поводу её практического использования. Это значит, что при всем понимании плюсов и возможностей самоиронии, учителя не решаются уверенно или в полной мере применять этот прием в педагогической практике. Осмысление вос-

приятия самоиронии участниками образовательного процесса выявляет некую ситуацию замкнутого круга. Педагоги не решаются применять самоиронию в своей коммуникации из-за страха потери профессионального статуса, а ученики, не встречаясь в образовательной практике с этим приемом, не распознают его и не воспринимают как фактор привлечения внимания или мотивации.

Вследствие того, что самоирония – тонкая экзистенциальная категория, требующая от педагога внутренней работы и моральной готовности, она является самым сложным из всех инструментов юмора в образовании. Но если педагог настроен самосовершенствоваться в этом направлении, важно помнить, что в освоении любого мастерства необходимо двигаться небольшими шагами. Для постепенного внедрения самоиронии педагога в образовательный процесс стоит придерживаться следующей формулы «Шутите о малом, подчеркивая большое», например, «Я умудрился забыть зонт в самый дождливый день, но зато я отлично помню теорему Ферма». В случае, если педагог чувствует себя некомфортно и скованно в процессе иронии на тему собственной персоны, заставлять себя использовать этот коммуникативный прием не стоит. Юмор на уроках может присутствовать в немалом количестве других форм – в виде образовательных анекдотов и мемов, образовательного видео контента и учебников с элементами юмора.

Прекрасным примером мастерской самоиронии педагога служат выступления лекторов в формате TED, в частности манера Кена Робинсона, британского теоретика образования, ученого, автора книг «Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии», «Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка». Его выступления на конференциях TED были иллюстрацией того, как интеллект и тонкая самоирония могут завоевать любовь и уважение публики, выстроить авторитет среди коллег и создать образ глубокого, уверенного в своей позиции человека. Профессор изящно шутит над своими недостатками, при этом делая свое общение с аудиторией ярким, запоминающимся, а главное, очень образно и четко доносящим суть его высказываний.

Преподаватель, ведущий урок, сродни актеру на сцене. Ему нужно завоевать аудиторию, заинтересовать, расположить к себе. Если педагог способен к искусной самоиронии, считает её уместной и находится при этом в гармонии с собой – он на шаг ближе к этой цели. Чувство юмора и способность к самоиронии могут стать одной из граней привлекательной и авторитетной личности учителя и инструментом для достижения его педагогических целей.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, – 2000.
2. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии. – Издательство «Искусство», 1968.
3. Мартин Р. Психология юмора / пер. с англ. под ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с. – С. 19.
4. Пивоев В.М. Ирония как эстетическая категория // Философские науки. – 1982. – № 4. – С. 54.
5. Сапченко Л.С. САМОИРОНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ // Риторика и речеведческие дисциплины в условиях реформы образования. – 2016. – С. 220–223.

6. Сапченко, Л.С. (2014). Ирония как приём педагогического речевого воздействия. С56 Современные тренды развития социогуманитарного знания: сборник, 72.
7. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский; Сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик. – Изд. 5. – М.: Политиздат, 1995. – 271 с.
8. Шулев И.И. ЧУВСТВО ЮМОРА И САМОИРОНИЯ КАК ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ // Актуальные психолого-педагогические исследования. – 2017. – С. 104–107.
9. Яворская Т.И. Взаимосвязь чувства юмора и профессионального выгорания педагогов // Ответственный редактор. – 2022. – С. 30.
10. Bakar, F., & Kumar, V. (2019). The use of humour in teaching and learning in higher education classrooms: Lecturers' perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 40, 15–25.
11. Gilliland, H., & Mauritsen, H. (1971). Humor in the classroom. *The Reading Teacher*, 24(8), 753–761.
12. Korobkin, D. (1988). Humor in the classroom: Considerations and strategies. *College teaching*, 36(4), 154–158.

УДК 377/378.046.4

О.Г. Бырдина, к.п.н., доцент,
С.Г. Долженко, к.ф.н., доцент,
Е.А. Юринова, к.п.н., доцент
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал)
Тюменский государственный университет
г. Ишим, Россия

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА¹

Аннотация. Проблема исследования. В условиях новых вызовов времени современная школа испытывает потребность в педагогах, открытых к изменениям, креативных, инновационных, которые видят постоянно возникающие новые возможности профессионального развития в ситуациях изменчивости и неопределенности. Ключевой профессионально-личностной составляющей становления педагога в условиях трансформации образования может стать освоение им новых транспрофессиональных компетенций (ТПК), определяющих готовность и способность педагога выходить за рамки знакомого круга профессиональных задач, осваивать умения и навыки различных видов и групп профессий на основе синтеза междисциплинарных знаний и межпрофессионального взаимодействия. Современный уровень развития информационно насыщенной образовательной среды позволяет наиболее эффективно реализовать описанный механизм в контексте выстраивания индивидуальной траектории транспрофессионального развития педагога с учетом его профессиональных дефицитов, предпочтений и треков личностно-профессионального развития. В представленном исследовании индивидуальная траектория транспрофессионального развития (ИТТР) педагога рассматривается как целенаправленно проектируемая вариативная образовательная программа, обеспечивающая педагогу позиции субъекта самопознания, самопроектирования и самореализации в процессе формирования транспрофессиональных компетенций на основе синтеза междисциплинарных знаний и межпрофессионального вза-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 20-413-720002 «Теоретико-методологические основы формирования транспрофессиональных компетенций учителей иностранного языка средствами предметно-языковой интеграции в системе непрерывного профессионально-педагогического образования»

имодействия. Неоднозначность оценок индивидуальной траектории исследователями актуализирует потребность во всестороннем анализе данного способа транспрофессионального развития педагога.

Цель исследования состоит в оценке сильных и слабых сторон, возможностей и рисков выстраивания индивидуальной траектории транспрофессионального развития педагога как эффективного решения в области непрерывного профессионально-педагогического образования (*lifelong learning*).

Методы исследования: SWOT-анализ, включающий выявление внутренних и внешних условий реализации индивидуальной траектории транспрофессионального развития педагога.

Выводы и рекомендации. Проведенный SWOT-анализ показал, что в современных условиях ИТТР является одним из наиболее эффективных решений в области непрерывного профессионально-педагогического образования. Проектирование и реализация ИТТР обеспечивает расширение возможностей образовательного пространства, в числе которых восполнение индивидуальных профессиональных дефицитов, сочетание индивидуальных и командных форм работы, овладение педагогом транспрофессиональными компетенциями. Необходимым внутренним условием для осуществления транспрофессионального развития педагога посредством ИТТР является трансформация личностной позиции педагога. В качестве внешнего условия выступает создание для педагогов поддерживающей насыщенной образовательной среды.

Ключевые слова: педагог, индивидуальная траектория, транспрофессиональное развитие, транспрофессиональные компетенции, непрерывное образование, SWOT-анализ.

**O.G. Byrdina, PhD, associate professor,
S.G. Dolzhenko, PhD, associate professor,
E.A. Yurina, PhD, associate professor
University of Tyumen
Ishim, Russia**

TEACHER'S INDIVIDUAL TRAJECTORY OF TRANSPROFESSIONAL DEVELOPMENT ¹

Abstract. *Research problem. In the face of new challenges of the time, the modern school is in need of teachers who are open to change, creative, innovative, who see constantly emerging new opportunities for professional development in situations of variability and uncertainty. The key professional and personal component of the formation of a teacher in the context of the transformation of education can be the development of new transprofessional competences (TPK), which determine the teacher's readiness and ability to go beyond the familiar range of professional tasks, to master the skills and abilities of various types and groups of professions based on the synthesis of interdisciplinary knowledge and interprofessional interaction. The modern level of development of an information-rich educational environment makes it possible to most effectively implement the described mechanism in the context of building a teacher's individual trajectory of transprofessional development, taking into account his professional deficits, preferences and tracks of personal and professional development. In the presented study, a teacher's individual trajectory of transprofessional development (ITTD) is considered as a purposefully designed variable educational program that provides the teacher with the position of the subject of self-knowledge, self-design and self-realization in the process of forming transprofessional competencies based on the synthesis of in-*

¹ The research leading to these results received funding from the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), under Grant Agreement No 20-413-720002 "Theory and methods of foreign language teachers' transprofessional competences development within the framework of continuing professional and pedagogical education".

terdisciplinary knowledge and interprofessional interaction. The ambiguity of assessments of the individual trajectory by researchers actualizes the need for a comprehensive analysis of this method of transprofessional development of a teacher.

The aim of the study is to assess the strengths and weaknesses, opportunities and risks of building an individual trajectory of transprofessional development of a teacher as an effective solution in the field of lifelong learning.

Research methods: SWOT analysis, including the identification of internal and external conditions for the implementation of a teacher's individual trajectory of transprofessional development.

Conclusions and recommendations. The carried out SWOT-analysis showed that in modern conditions ITTD is one of the most effective solutions in the field of continuous professional and pedagogical education. The design and implementation of ITTD provides an expansion of the possibilities of the educational space, including the replenishment of individual professional deficiencies, a combination of individual and team forms of work, the mastering of transprofessional competences by the teacher. A necessary internal condition for the implementation of the transprofessional development of a teacher through ITTD is the transformation of the teacher's personal position. The external condition is the creation of a supportive rich educational environment for teachers.

***Keywords:** teacher, individual trajectory, transprofessional development, transprofessional competences, lifelong learning, SWOT analysis.*

Актуальность

Научный дискурс последних лет освещает такие объективные особенности современного общества как глобализация, межпредметный характер знаний, быстрый темп информационно-технологического развития, устаревание профессий и др. В данных условиях современная школа испытывает потребность в педагогах, открытых к изменениям, креативных, инновационных, которые видят постоянно возникающие новые возможности профессионального развития в ситуациях изменчивости и неопределенности. Ключевой профессионально-личностной составляющей становления педагога в условиях трансформации образования может стать освоение им новых транспрофессиональных компетенций (ТПК), определяющих готовность и способность педагога выходить за рамки знакомого круга профессиональных задач, осваивать умения и навыки различных видов и групп профессий на основе синтеза междисциплинарных знаний и межпрофессионального взаимодействия [2: 15].

Новые вызовы времени требуют поиска эффективных решений в области непрерывного профессионально-педагогического образования (lifelong learning), в основе которых лежит механизм транспрофессионального развития педагога [1: 25]. Внешний аспект данного механизма составляют взаимосвязанные методы, средства и ресурсы непрерывного образования на основе трансформации профессиональных компетенций педагога. Внутренний аспект состоит в переосмыслении ценностей, смыслов, мотивов, установок личности педагога. Происходит обретение педагогом личностного смысла транспрофессионального развития, формирование потребности в выстраивании своего профессионального пути на протяжении всей жизни.

Современный уровень развития информационно насыщенной образовательной среды позволяет наиболее эффективно реализовать описанный механизм в контексте выстраивания индивидуальной траектории транспрофессио-

нального развития педагога с учетом его профессиональных дефицитов, предпочтений и треков личностно-профессионального развития.

Цель исследования состоит в оценке сильных и слабых сторон, возможностей и рисков выстраивания индивидуальной траектории транспрофессионального развития педагога как эффективного решения в области непрерывного профессионально-педагогического образования (lifelong learning).

Проблемное поле построения индивидуальной траектории профессиональной трансформации педагога рассматривали многие российские ученые: Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, В.С. Третьякова, Г.П. Щедровицкий, Н.Н. Суртаева, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др. В их трудах в качестве существенных характеристик индивидуальной траектории выделяются субъектность, адаптивность, персонализация, рефлексивность. В нашем исследовании индивидуальная траектория транспрофессионального развития (ИТТР) педагога – это целенаправленно проектируемая вариативная образовательная программа, обеспечивающая педагогу позиции субъекта самопознания, самопроектирования и самореализации в процессе формирования транспрофессиональных компетенций на основе синтеза междисциплинарных знаний и межпрофессионального взаимодействия.

Движение по индивидуальной траектории транспрофессионального развития предполагает прохождение педагогом трех этапов. Первый этап – самопознание. На нем осуществляется выявление профессиональных дефицитов педагога с учетом как внутренних образовательных потребностей, так и актуальных требований, предъявляемых к нему со стороны общества и государства. На современном этапе основными направлениями трансформации профессиональной сферы педагога выступают: цифровизация образования, дизайн образовательной среды, а также проектный менеджмент в образовании.

Второй этап – самопроектирование – предполагает целенаправленное проектирование следующих компонентов образовательной программы:

- целевого (постановка цели, определение задач, выстраивание плана транспрофессионального развития);
- содержательного (проектирование профессионального образа Я, включающего необходимые педагогу транспрофессиональные компетенции);
- организационного (выбор методов, средств, инновационных образовательных ресурсов);
- аналитического (определение критериев и показателей эффективности транспрофессионального развития в контексте индивидуальной траектории).

На третьем этапе – самореализации – выстроенная индивидуальная траектория транспрофессионального развития может осуществляется на трех уровнях, включающих самообразование (я развиваюсь сам), участие в междисциплинарных командах (мы развиваемся вместе), трансляцию успешного опыта (я развиваюсь, обучая других).

Теоретический анализ научно-педагогической литературы, а также осмысление опыта реализации программы курса повышения квалификации «Школа транспрофессиональных компетенций педагога» позволили осуществить SWOT-анализ, который состоит в оценке сильных и слабых сторон, воз-

возможностей и рисков выстраивания индивидуальной траектории транспрофессионального развития педагога как эффективного решения в области непрерывного профессионально-педагогического образования.

Таблица 1

Анализ опыта реализации программы

Сильные стороны	Слабые стороны
<ul style="list-style-type: none"> – диагностическая основа выстраивания ИТТР; – учет потребностей педагога в формировании ТПК; – перспектива непрерывного транспрофессионального развития; – гибкость ИТТР; – наличие рефлексивного компонента; – вариативность методов, средств, ресурсов; – вариативность форматов реализации ИТТР; – диверсификация видов деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> – ИТТР зависит от открытости педагога к изменениям и готовности выходить из «зоны комфорта»; – ИТТР зависит от уровня мотивации и личной ответственности педагога; – ИТТР зависит от умения педагога оценивать образовательные ресурсы; – ИТТР зависит от уровня цифровой компетенции педагога.
Возможности	Угрозы
<ul style="list-style-type: none"> – возможность использовать инновационные образовательные ресурсы; – возможность восполнения индивидуальных профессиональных дефицитов на основе данных диагностики; – возможность управлять индивидуальной траекторией транспрофессионального развития; – возможность сочетать индивидуальные и командные формы работы в рамках ИТТР; – возможность выбора темпа учебной работы. 	<ul style="list-style-type: none"> – загруженность педагогов препятствует ИТТР; – выгорание препятствует движению по ИТТР; – ИТТР зависит от насыщенности информационно-образовательной среды; – ИТТР зависит от доступа к разнообразным инновационным образовательным ресурсам; – ИТТР зависит от поддержки администрации.

Проведенный SWOT-анализ подтвердил, что в современных условиях ИТТР является одним из наиболее эффективных решений в области непрерывного профессионально-педагогического образования. Проектирование и реализация ИТТР обеспечивает расширение возможностей образовательного пространства, в числе которых восполнение индивидуальных профессиональных дефицитов, сочетание индивидуальных и командных форм работы, овладение педагогом транспрофессиональными компетенциями.

Необходимым внутренним условием для осуществления транспрофессионального развития педагога посредством ИТТР является трансформация личностной позиции педагога в направлении повышения мотивации, принятия ответственности, открытости к изменениям, готовности выходить из «зоны комфорта». В качестве внешнего условия выступает создание поддерживающей

насыщенной образовательной среды, включающей оптимизацию рабочей нагрузки, обеспечение доступа к разнообразным инновационным образовательным ресурсам, поддержку со стороны администрации образовательного учреждения и сообщества педагогов-единомышленников.

Литература

1. Бырдина О.Г., Долженко С.Г., Юринова Е.А. Механизм формирования транспрофессиональных компетенций учителя иностранного языка средствами предметно-языковой интеграции // *Вопросы педагогики* № 6–2, 2021. – С. 24–26.

2. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография / В.С. Третьякова [и др.]; под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 142 с.

УДК 378

И.И. Валеев, аспирант

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

РАЗВИТИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития межъязыковой культуры будущего учителя математики как фактора повышения качества обучающей деятельности в условиях поликультурной образовательной среды, на примере Республики Татарстан. В ней также рассматриваются необходимые педагогические условия решения поставленной проблемы, реализованные в экспериментальном опыте.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, межъязыковая (полилингвальная) культура учителя, педагогические условия формирования межъязыковой компетентности в предметной области будущего учителя (на примере математической специализации).

I.I. Valeev, PhD Student

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

DEVELOPMENT OF THE INTERLINGUAL CULTURE OF THE FUTURE MATHEMATICS TEACHER IN A MULTICULTURAL EDUCATION ENVIRONMENT

Annotation. The article deals with the subject of development of the interlingual culture of the future mathematics teacher as a factor in improving the quality of teaching activities in a multicultural education environment, using the example of the Republic of Tatarstan. The article also discusses the necessary pedagogical conditions for solving the problem, represented in experimental experience.

Keywords: multicultural education environment, interlingual (multicultural) teacher culture, pedagogical conditions for the formation of the interlingual teacher culture in the object domain (for example, mathematics).

Актуальность нашего исследования обусловлена уникальными особенностями нашего региона – Республики Татарстан, связанными с многонациональ-

ным составом людей, проживающих в границах данной территории, что является исторически сложившимся фактом. Бережное отношение к коренным народам, безусловно, связано с последовательно осуществляемой на государственном уровне языковой политикой, о чем свидетельствует принятый «Закон о языках Республики Татарстан». С учетом преобладающих языковых групп граждан, в качестве государственных приняты татарский и русский языки. При этом права других национальных сообществ и народностей, согласно названному закону, ни в коем случае не приуменьшаются. Вот почему обеспечение комфортной среды обитания, бережное отношение к этнокультурным традициям населения признается всесторонне уважаемой ценностной и социально обеспечиваемой позицией. В силу сказанного, следует отметить, особо важное значение следует придавать созданию наиболее благоприятствующих условий для создания среды мультикультурного образования молодого поколения, т. е. формированию полноценной поликультурной образовательной среды. Сущность данного феномена мы себе представляем через совокупность действия определенных факторов, что можно отразить следующим образом (см. рис. 1). Факторами, определяющими сущность поликультурной образовательной среды, выступают:

- многонациональный состав населяющих страну или регион граждан;
- наличие ценностного отношения к полиэтническим, исторически сложившимся традициям;
- межъязыковое согласие и государственная законодательная поддержка права народов говорить на родном языке;
- развитие широкой инфраструктуры образовательных учреждений, отвечающих потребностям многоязычного населения.

Определяющее значение для развития наших детей, как духовно обогащенных, лингвистически ориентированных личностей, конечно же, имеет создание и постоянное развитие школ различного типа. В этом отношении руководство республики работает весьма интенсивно и инновационно. Достаточно, хотя бы представить типологию действующих в г. Казани гимназий: татарская гимназия; полилингвальная гимназия; православная гимназия; многопрофильная гимназия; многопрофильная полилингвальная гимназия и др.



Рисунок 1. Структура поликультурного образовательного пространства

Все это подчеркивает, особую актуальность специальной языковой подготовки учителя к работе в условиях многоязычия в предметной области. В нашем экспериментальном опыте в качестве педагогических условий формирования полилингвального учителя были реализованы следующие направления:

1. Освоение студентами дисциплин предметной (математической) подготовки на полилингвальной основе (на примере учебной дисциплины «Математическая логика»).

В рамках данного направления нами было разработано учебно-наглядное пособие «Визуальная математическая логика». Оно составлено с использованием приема когнитивной визуализации и представляет собой когнитивно-графическое конструирование дисциплины «Математическая логика». Применение обобщающего учебного элемента «Здание темы» позволило отобразить структуру тем по выбранной дисциплине [1].

2. Разработка и проведение студентами для школьников экспериментальных уроков математики на основе полилингвального обучения в период производственной практики в базовых школах.

3. Организация внеклассной деятельности с математически одаренными детьми в базовых школах с учетом полилингвального компонента (в on-line формате).

4. Разработка и проведение межпредметного семинара для учителей экспериментальных школ (математиков и преподавателей русского, татарского и английского языков) с участием студентов экспериментальных групп на тему «Межпредметная интеграция на принципе полилингвизма в обучении школь-

ников как средство повышения образовательных результатов в изучении математических знаний и умений».

Литература

1. Чошанов М.А. *Визуальная математика: учебно-методическое пособие.* – Казань: АБАК, 1997. – 85 с.

УДК 159.95

*М.Е. Валиуллина, к.б.н., доцент,
И.С. Решетникова, ассистент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

«Я»-ОБРАЗЫ СТУДЕНТОВ В НАСТОЯЩЕМ, В БУДУЩЕМ И В ИДЕАЛЕ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПСИХИЧЕСКИМИ СОСТОЯНИЯМИ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Дискуссия о роли «Я»-образа (образа «Я») в осуществлении эффективного обучения студента в вузе ведётся уже достаточно давно. Не менее значимой и давно изучаемой является проблема психических состояний, переживаемых людьми в различных сферах жизнедеятельности. Данное исследование посвящено изучению структуры взаимосвязей компонентов «Я»-образа студентов с переживаемыми ими различными психическими состояниями в контексте учёбы в вузе. Остаётся открытым вопрос о характере взаимодействия двух целостных форм – «Я»-образа и того или иного психического состояния в зависимости от обстоятельств, в которые помещён человек. В частности, в зависимости от характера учебного процесса, в который погружён студент. **Целью** нашего исследования явилось изучение особенностей взаимосвязей между самооценкой различных компонентов «Я»-образа студентов и их субъективной оценкой частоты переживаний различных психических состояний в процессе обучения в вузе в семестре и в процессе прохождения экзаменационных испытаний. В качестве **метода исследования** использовалось анкетирование и, далее, статистический анализ данных. Самооценка степени выраженности (развитости) компонентов «Я» образа проводилась студентами относительно представлений о себе в настоящем, в будущем и о себе – идеальном. Студенты также определяли общую частоту встречаемости психических состояний во время учебы в семестре и на экзаменах на протяжении обучения на первых двух курсах. На основании полученных результатов были сделаны **выводы** о наличии взаимосвязей, благодаря которым возможно осуществлять определённое влияние на переживаемые психические состояния в настоящем и прогнозируемые состояния в будущем с целью улучшения качества обучения и прохождения экзаменационных испытаний. Кроме того, определено влияние образа себя-идеального не переживаемые во время учёбы состояния. Полученные данные могут быть полезны для коррекции структуры компонентов образа себя в будущем и образа себя – идеального с целью усиления мотивации к учёбе.

Ключевые слова: учебный процесс, студент, взаимосвязь, «Я»-образ, психическое состояние.

*M.E. Valullina, Dr.Biol.S. Associate Professor,
I.S. Reshetnikova, assistant
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia*

**“I”-IMAGES OF STUDENTS IN THE PRESENT, IN THE FUTURE
AND IN THE IDEAL AND THEIR INTERRELATION WITH MENTAL STATES
IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

***Abstract.** The discussion about the role of the “I”-image (the image of “I”) in the implementation of effective student learning at the university has been going on for a long time. No less significant and long studied is the problem of mental states experienced by people in various spheres of life. This study is devoted to the study of the structure of the components interrelations of the students’ “I”-image with various mental states experienced by them in the context of studying at a university. The question remains open about the nature of the interaction of two integral forms – the “I”-image and one or another mental state depending on the circumstances in which the person is placed. In particular, depending on the nature of the educational process in which the student is immersed. **The purpose** of our study was to study the features of the relationship between the various components of the students’ “I”-image and their subjective assessment of the frequency of experiencing various mental states in the process of studying at a university in a semester and in the process of passing examinations.*

*Questioning and, further, statistical data analysis were used as a **research method**. Self-assessment of the degree of severity (development) of the “I”-image components was carried out by students regarding their ideas about themselves in the present, in the future and about themselves – ideal. Students also defined the overall frequency of mental states during study in the semester and on exams during the first two years of study. Based on the results obtained, we made conclusions about the presence of relationships, due to which it is possible to influence on the experienced mental states in the present and predicted states in the future in order to improve the quality of education and passing examinations. In addition, we found out the influence of the image of oneself-ideal on the experienced states during studying. The obtained data can be useful for correcting the structure of the components of the self-image in the future and the ideal self-image in order to increase motivation to study.*

***Keywords:** educational process, student, relationship, "I"-image, mental state.*

Введение. Проблема формирования целостного «Я»-образа личности, студента, обсуждается в психологических научных кругах достаточно давно.

Между тем, специфика взаимосвязей компонентов «Я»-образа и психических состояний, переживаемых в различных ситуациях, в том числе и в контексте учебного процесса, продолжает вызывать интерес у специалистов. Остается недостаточно раскрытой тема психологических механизмов улучшения качества восприятия и усвоения новой учебной информации студентами. Также существует проблема развития у студентов продуктивных способов воспроизведения заученного материала во время экзаменационных испытаний в период сессий.

Теоретический анализ литературы. Среди отечественных работ приобрели известность исследования структуры «Я»-образа современного учащегося высшей школы А.А. Корниловой [1], работы А.В. Лагун, посвященные «Я»-образу в образовательном процессе [2]. Особенности Я-концепции студента в различных ситуациях жизнедеятельности рассматриваются Г.В. Орловой [4].

Проблема психических состояний, переживаемых в различных жизненных ситуациях, также давно представляет интерес для Российских ученых. Н.Д. Левитов, описывая понятие психического состояния, подчеркивал такое его качество, как целостность, сохраняющуюся в определенный период времени [3].

А.О. Прохоров также убедительно показывает, что каждое психическое состояние является субъективным отражением определённой ситуации в виде целостного образа, заключающего в себе ряд взаимозависимых компонентов, функционирующих в определенном временном континууме [5].

Цель исследования. Цель нашей работы заключалась в проведении сравнительного анализа степени выраженности компонентов «Я»-образа студентов на основании оценки ими себя в настоящем и представлений о себе в будущем и о себе – идеальном. Кроме того, были рассмотрены корреляционные связи между компонентами «Я»-образа студентов, используемыми в данном исследовании и частотой переживаний ими психических состояний в процессе учёбы.

База исследования. Количество студентов, участвующих в исследовании составило 40 человек. Это были учащиеся третьего курса, обучающиеся на отделении психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

Методы исследования. Для проведения исследования А.В. Черновым и А.О. Прохоровым (Казанский Федеральный Университет, Институт психологии и образования) были разработаны две анкеты. В одной из анкет представлен список психических состояний (более ста наименований), которые могли бы переживаться студентами в различных учебных ситуациях. Примерную частоту встречаемости состояний в течение двух лет учёбы в вузе студенты должны были оценить по пятибалльной шкале.

Была, также, создана ещё одна анкета, в которой испытуемые должны были отметить степень выраженности у себя различных компонентов «Я»-образа: «Я» – интеллектуальное, «Я» – физическое, «Я» – эмоциональное, «Я» – социальное, «Я» – этическое, «Я» – творческое, «Я» – волевое, «Я» – поведенческое. Студентам предлагалось по десятибалльной шкале оценить степень выраженности указанные выше характеристики на момент заполнения ими анкеты (на 3-м курсе), в будущем (к концу 4-го курса) и в идеале (как бы им хотелось, чтобы они были выражены). Предварительно студентам была предоставлена информация о характеристиках, входящих в тот или иной компонент «Я»-образа.

Таблица 1

Характеристики, составляющие тот или иной компонент «Я»-образа

«Я»-образ	Характеристики
Интеллектуальное	способность анализировать и обобщать информацию, решать нестандартные задачи, формулировать умозаключения
Физическое	быстрота действий, физическая сила, гибкость
Эмоциональное	сила переживаемых эмоций
Социальное	толерантность, эмпатийность, коммуникабельность
Этическое	честность, уважение к людям, самоконтроль, принципиальность, гуманность
Творческое	творческий подход, открытость новому, изобретательность, оригинальность
Волевое	самостоятельность, решительность, дисциплинированность, настойчивость
Поведенческое	адекватность, устойчивость, рациональность поведения

Далее был произведен сравнительный анализ степени выраженности компонентов «Я»-образа с учетом t-критерия Стьюдента и корреляционный анализ взаимосвязей психических состояний и компонентов «Я»-образа (настоящего, будущего, идеального) в обычной учебной ситуации (лекции и практические занятия) и в напряженной ситуации (экзамен).

Результаты исследования. Все данные приведены в таблицах.

Таблица 2

Сравнительный анализ степени выраженности характеристик Я-образа в настоящем, Я-образа в будущем, Я-образа идеального

Я-образ	Я-наст./Я-буд.		Я-наст./ Я – идеальн.		Я-буд./ Я-идеальн.	
	t	p≤	t	p≤	T	p≤
Интеллект.	-3,410	0,01	-2,751	0,05	-0,058	–
Физич.	-5,510	0,001	-4,740	0,001	-0,273	–
Эмоц.	-0,642	–	-0,889	–	0,281	–
Соц.	-3,692	0,01	-2,874	0,01	0,313	–
Этич.	-1,841	0,05	-1,576	–	0,208	–
Творч.	-3,004	0,01	-6,137	0,001	-2,728	0,01
Вол.	-4,900	0,001	-6,519	0,001	-1,733	0,05
Повед.	-2,994	0,01	-3,26	0,01	-0,335	–

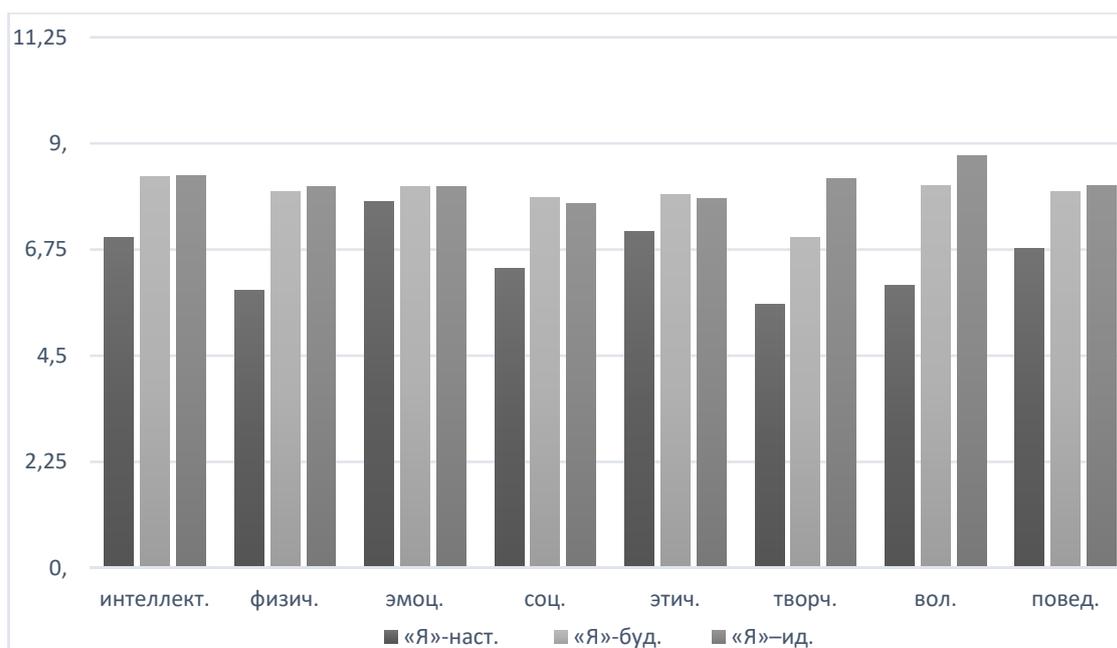


Рисунок 1. Степень выраженности характеристик Я-образа в настоящем, Я-образа в будущем, Я-образа идеального. Сокращения: интеллект. – «Я»-интеллектуальное; физич. – «Я»-физическое; эмоц. – «Я»-эмоциональное; соц. – «Я»-социальное; этич. – «Я»-этическое; творч. – «Я»-творческое; вол. – «Я»-волевое; повед. – «Я»-поведенческое

Сравнительный анализ степени выраженности компонентов «Я»-образа студентов в настоящем, будущем и в идеале показал, что для разных параметров характерны различные закономерности (табл. 2, рис. 1). В то же время есть и нечто общее. Так, оценка выраженности компонентов «Я»-образа в настоящем всегда ниже, чем в будущем и в идеале. Наименее выражено, по оценкам испытуемых, «Я»-творческое.

В то же время, наиболее выраженным в настоящем является «Я»-эмоциональное, которое достигает почти такого же уровня, как и представления о своём «Я»-эмоциональном в будущем и в идеале.

Можно отметить сходство степени выраженности «Я»-образов – интеллектуального, физического, эмоционального, социального, этического и поведенческого в представлениях о будущем и в представлениях об идеале.

Выявлены достоверные различия в степени выраженности представлений о «Я»-творческом и «Я»-волевом в будущем и в идеале.

Данные корреляционного анализа, представленные в табл. 3–5 позволяют также сделать ряд выводов относительно характера взаимосвязей компонентов «Я»-образа (в настоящем, в будущем и идеального) с частотой переживаний некоторых психических состояний как во время учебы в семестрах, так и во время прохождения экзаменационных испытаний. Следует подчеркнуть, что нами исследовалось влияние «Я»-образов (настоящего, будущего и идеального) на частоту переживаний психических состояний студентов, которые они отмечали, как наиболее характерные для них на момент тестирования.

Из всего перечня психических состояний в таблицах показаны только те, которые имеют хоть одну достоверную ($p \leq 0,01$) корреляционную связь с тем

или иным компонентом «Я»-образа в исследуемых ситуациях. Коэффициенты корреляции с достоверными связями указаны в скобках рядом с названием состояния. Названия состояний с положительными корреляциями выделены жирным шрифтом, с отрицательными – курсивом.

Таблица 3

Структура взаимосвязей компонентов «Я»-образа студентов в настоящем с частотой переживаний психических состояний во время учёбы в семестрах и на экзаменах

«Я»	Настоящее (в семестре)	Настоящее (на экзамене)
Интеллектуальное	преодоление себя (0,50) <i>вдохновение (-0,48)</i>	переутомление (0,53)
Физическое		
Эмоциональное		общительность (0,48), преодоление себя (0,55)
Социальное	заботливость (0,45)	сосредоточенность (0,46)
Этическое		
Творческое		
Волевое		настойчивость (0,45) <i>мечтательность (-0,57)</i>
Поведенческое	ответственность (0,45)	

Когда речь идёт о настоящем (табл. 3) у учащихся в семестре отмечается стойкая положительная взаимосвязь уровня развития «Я»-интеллектуального с частотой переживаний состояния преодоления и отрицательная связь с состоянием вдохновения. Осознание уровня развития «Я»-социального способствует более частому переживанию состояния заботливости о других, а актуализация «Я»-поведенческого – увеличению частоты переживания ответственности.

В ситуации экзамена осознание «Я»-интеллектуального провоцирует более частое переживание состояния переутомления, «Я»-эмоционального – состояний общительности и преодолению себя, «Я»-социального – сосредоточенности, «Я»-волевого – настойчивости.

На частоту переживаний состояний в обеих учебных ситуациях не влияет самооценка «Я»-физического, этического и творческого в настоящем

Таблица 4

Структура взаимосвязей компонентов «Я»-образа студентов в будущем с частотой переживаний психических состояний во время учёбы в семестрах и на экзаменах

«Я»	Будущее (в семестре)	Будущее (на экзамене)
Интеллектуальное	<i>покой (-0,55), уверенность (-0,61), удовлетворенность (-0,50) удовольствие (-0,53)</i>	
Физическое		
Эмоциональное	преодоление себя (0,55)	
Социальное		
Этическое		
Творческое	энергичность (0,49) <i>агрессивность (-0,51), вспыльчивость (-0,51), вялость (-0,46), гнев (-0,71), горячность (-0,62) невосприимчивость (-0,45), недоумение (-0,52), неудовольствие (-0,57), огорчение (-0,59), печаль (-0,49), раздраженность (-0,54)</i>	<i>горячность (-0,51), смущение (-0,48), леность (-0,47), неуверенность (-0,54), неудовольствие (-0,45)</i>
Волевое		
Поведенческое		

Осознание представлений о «Я»-образе в будущем (табл. 4), то есть к моменту окончания учёбы в вузе, провоцирует у студентов более частые переживания ряда состояний. Так, реже переживается покой, уверенность, удовлетворенность на занятиях в семестре при осознании ожидаемого уровня «Я»-интеллектуального. Осознание ожидаемого в будущем уровня развития «Я»-эмоционального приводит к более частому переживанию состояния преодоления, представления о «Я»-творческом в будущем – ведёт к учащению переживания состояния энергичности и к уменьшению частоты переживаний целого ряда негативных состояний.

Также, осознание ожидаемого уровня «Я»-творческого ведет к уменьшению частоты переживаний целого ряда непродуктивных состояний во время экзаменов.

На частоту переживаний состояний в обеих учебных ситуациях не влияет самооценка ожидаемого «Я»-физического, социального, этического, волевого и поведенческого.

Таблица 5

Структура взаимосвязей компонентов «Я»-образа студентов в идеале с частотой переживаний психических состояний во время учёбы в семестрах и на экзаменах

«Я»	Идеальное (в семестре)	Идеальное (на экзамене)
Интеллектуальное		<i>переутомление (-0,55)</i>
Физическое		<i>покой (-0,58)</i>
Эмоциональное		рассеянность (0,47)
Социальное		
Этическое	<i>растерянность (-0,54), отупение (-0,50)</i>	
Творческое		
Волевое		<i>спокойствие (-0,48)</i>
Поведенческое	<i>неадекватность (-0,47)</i>	<i>безволие (-0,50) покой (-0,57)</i>

Анализ корреляций в ситуации осознания идеального «Я»-образа (табл. 5) показал, что и в этом случае наблюдается влияние на частоту переживаний психических состояний студентами. Так осознание уровня идеального «Я»-поведенческого приводит к снижению частоты переживаний собственной неадекватности в процессе учёбы в семестрах.

Если рассматривать ситуацию экзамена, то мы можем обнаружить, что осознание уровня «Я»-интеллектуального (идеального) приводит к менее частым переживаниям состояния переутомления. Осознание уровней «Я»-физического, «Я»-волевого и «Я»-поведенческого – к менее частым переживаниям состояния спокойствия. Осознание уровня идеального «Я»-эмоционального влечет за собой более частые переживания рассеянности.

На частоту переживаний состояний в обеих учебных ситуациях не влияет самооценка идеального «Я»-социального и «Я»-творческого

Заключение. Подводя итог ранее сказанному, можно отметить, что задание, связанное с осознанием уровня развития компонентов «Я»-образа в настоящем, будущем и в идеале привело к тому, что у студентов появилось понимание, что компоненты «Я»-образа в будущем и в идеале существенно отличаются (имеют более развитые параметры) от «Я»-образа в настоящем. Кроме того, для многих идеальные образы «Я»-творческий и «Я»-волевой оказались на более высоком уровне, чем ожидаемые в своём будущем.

Единственный компонент «Я»-образа – «Я»-эмоциональный, по оценкам студентов, уже практически соответствует ожидаемым и идеальным параметрам.

Выявлено наличие существенных различий в структуре взаимосвязей компонентов «Я»-образа с психическими состояниями в ситуациях обучения в семестрах и на экзаменах. Наблюдается существенное влияние на частоту переживаний некоторых психических состояний самого факта осознания реального, ожидаемого и идеального уровней развития компонентов «Я»-образа

Итак, рассуждая о важности осознания компонентов «Я»-образа – реального, ожидаемого и идеального у студентов в контексте различных ситуаций учебного процесса мы можем сказать, что для увеличения частоты переживаний психических состояний, способствующих улучшению обучения в семестрах и успешной сдаче экзаменов полезно использовать различные, в том числе и психологические методы для более полного представления студентами своих целей и идеалов в различных сферах жизнедеятельности, отражением которых являются составляющие «Я»-образа. Следует, однако, учитывать, что успешному обучению и прохождению экзаменационных испытаний способствует осознание не всех, а только некоторых компонентов «Я»-образа реального, ожидаемого и идеального.

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 20-013-00076

Литература

1. Корнилова А.А. Исследование составляющих «образа-Я» современного студента – бакалавра // *Психология, социология и педагогика*. – 2012. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/05/637> (дата обращения: 04.10.2021).
2. Лагун А.В. Исследование «образа Я» студента в образовательном процессе (на примере таможенного вуза) // *Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии*. – 2016. – № 3 (59). – С. 118–122.
3. Левитов Н.Д. *О психических состояниях человека*. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
4. Орлова Г.В. Я-концепция студента в контексте его жизнедеятельности // *Вестник ВГУ. Серия 6. Проблемы высшего образования*. – 2015. – № 4. – С. 70–73.
5. Прохоров А.О. *Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности*. – М.: ПЕР СЭ, 2012. – 352 с.

**Р.И. Васильев, директор
Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Росток»,
г. Казань, Россия**

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПСИХОЛОГА ДЛЯ РЕШЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** Психологическое сопровождение образования – это одно из важнейших требований современного общества. Понятие «качество образования» сводится не только к обученности, набору знаний и навыков, а связывается с понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность».*

Педагог-психолог – осуществляющий профессиональную деятельность, направленную на психологическое обеспечение образовательного процесса.

Основные критерии профессионализма психолога: наличие жизненной и профессиональной позиции; понимание приоритетных направлений развития; умение самостоятельно формулировать цели, задачи, выбирать формы работы; прогнозировать результат;

Педагогу-психологу необходимо владеть профессиональными компетенциями, которые позволяют оказывать целенаправленное воздействие на социально-личностное развитие всех участников образовательного процесса, осуществлять рефлексивную оценку психологической практики, определять границы компетентности и проектировать путь профессионального роста.

***Ключевые слова:** профессиональная готовность, педагог-психолог, психологическое сопровождение образования, качество жизни, здоровье, социальное благополучие, самореализация, защищенность.*

**R.I. Vasiliev, Director
Center for Psychological and Pedagogical Support rehabilitation
and correction “Rostok”,
Kazan, Russia**

PROFESSIONAL READINESS OF A PSYCHOLOGIST TO SOLVE ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN EDUCATION

***Abstract.** Psychological support of education is one of the most important requirements of modern society. The concept of “quality of education” is reduced not only to training, a set of knowledge and skills, but is associated with the concept of “quality of life”, which is revealed through such categories as “health”, “social well-being”, “self-realization”, “security”.*

Teacher-psychologist-performing professional activities aimed at psychological support of the educational process.

The main criteria of a psychologist's professionalism are: the presence of a life and professional position; understanding of priority areas of development; the ability to independently formulate goals, tasks, choose forms of work; predict the result;

A teacher-psychologist needs to possess professional competencies that can have a purposeful impact on the social and personal development of all participants in the educational process, carry out a reflexive assessment of psychological practice, determine the boundaries of competence and design the path of professional growth.

***Keywords:** professional readiness, teacher-psychologist, psychological support of education, quality of life, health, social well-being, self-realization, security.*

Введение. Изменения современного социокультурного пространства находят отражение в трансформации целей и задач, стоящих перед системой образования. На примере пересмотра критериев проекта PISA – международной программы по оценке образовательных достижений учащихся, становится очевидным смещение фокуса внимания с оценки академических достижений учащихся к мониторингу их психологического благополучия как важного индикатора эффективности системы образования (Поливанова, 2020). Эта тенденция, с одной стороны, является одним из частных проявлений общемировых трендов усиления внимания к проблемам психологического здоровья и качества жизни всех категорий населения, с другой стороны, обусловлена усилением рискогенности образовательного пространства и возрастанием случаев деструктивного и аутоагрессивного поведения учащихся. Таким образом, в системе образования актуализируются задачи обеспечения психологического благополучия всех участников образовательного процесса и профилактики случаев его нарушения, что определяет ключевую роль психолого-педагогической службы в образовании при решении актуальных задач психологического сопровождения.

Обозначив вызванный социокультурными рисками современности акцент на важности решения задач психологического сопровождения участников образовательного процесса, необходимо сформулировать **проблему** профессиональной готовности психолога к их решению как центральную в рамках представленного теоретического исследования.

Задачей исследования является анализ различных аспектов профессиональной готовности психолога, представленный в отечественной литературе, в контексте актуальных задач, стоящих перед психолого-педагогической службой в образовании.

Теоретический анализ литературы. Несмотря на высокую степень проработанности понятия профессиональной готовности по отношению к ряду профессий, в частности педагогов [2: 353], врачей [12: 3], государственных служащих и руководителей [15: 55], [5: 11], специалистов экстремальных профессий [7: 326], [14: 153], научные работы, анализирующие профессиональную готовность психолога к решению актуальных задач психологического сопровождения участников образовательного процесса, относительно мало представленная категория.

Общее определение профессиональной готовности специалиста как правило соотносится с критериями успешного выполнения профессиональной деятельности. Это понимание лежит в области функционального подхода [9: 308]. А.А. Деркач, определяя готовность специалиста к профессиональной деятельности, выделяет традиционные для психологии познавательные, эмоциональные и мотивационные компоненты [3: 168].

Профессиональную готовность психолога с позиции профессионально-важных качеств рассматривает Ф.М. Рекешева, выделяя когнитивные, коммуникативные, конструктивные и организаторские умения [13: 13].

Психологическое сопровождение образования – это одно из важнейших требований современного общества. Понятие «качество образования» сводится

не только к обученности, набору знаний и навыков, а связывается с понятием «качество жизни», раскрываемым через такие категории как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищенность».

Педагог-психолог – осуществляющий профессиональную деятельность, направленную на психологическое обеспечение образовательного процесса.

Основные критерии профессионализма психолога: наличие жизненной и профессиональной позиции; понимание приоритетных направлений развития; умение самостоятельно формулировать цели, задачи, выбирать формы работы; прогнозировать результат;

Педагогу-психологу необходимо владеть профессиональными компетенциями, которые позволяют оказывать целенаправленное воздействие на социально-личностное развитие всех участников образовательного процесса, осуществлять рефлексивную оценку психологической практики, определять границы компетентности и проектировать путь профессионального роста.

Структура профессиональной готовности психолога в сфере образования представлена Л.В. Лежненой. Согласно автору концепции формирования готовности психолога образования профессиональной деятельности, профессиональная готовность образована субъектным и объектным уровнями, личностной, мотивационной, когнитивной, теоретической, практической подуровнями и ориентационным, мотивационным, личностным, операциональным компонентами [6: 44].

Компетентностный подход к профессиональной готовности психолога предложен А.А. Марголис и И.В. Коноваловой. К критериям профессиональной компетентности педагога-психолога ученые относят: умение осуществлять диагностическую оценку, определение границ компетенции, способность устанавливать эффективные взаимоотношения с участниками образовательного процесса, организация психологической деятельности, основанной на системных представлениях в области психологии смежных наук, превентивные и коррекционные воздействия, повышающие социально-психологические компетенции участников образовательного процесса, умение осуществлять рефлексивную оценку своей деятельности, соблюдение правовых и этических принципов [8: 13].

Вместе с тем, описанные аспекты профессиональной готовности специалистов не отражают актуальные изменения в деятельности педагогов-психологов, обусловленные социокультурными рисками современной образовательной среды. В частности, вне зоны рассмотрения оказывается проблема профессиональной готовности педагога-психолога к действиям в экстремальных ситуациях. На примере готовности врачей к осуществлению деятельности в экстремальных условиях выделяют объективный и субъективный пласты профессиональной готовности. К объективному пласту относят нравственно-мотивационный, интеллектуально-операциональный и психофизический компоненты, к субъективному пласту – самооценку своей готовности [11: 109]. К социально-психологическим качествам, определяющим готовность специалиста действовать в экстремальных условиях относят уравновешенность, смелость, способность к риску, хладнокровие [11: 109].

Также рост доли учащихся с ОВЗ, эмоционально-волевыми нарушениями, проблемами в усвоении образовательных программ, актуализирует задачи педагога-психолога, связанные с сопровождением и интеграцией детей «группы риска» в детский коллектив [1: 3]. В частности, обозначая профессиональную готовность психолога к реализации задач психологического сопровождения детей-инвалидов, С.Л. Евенко выделяет 2 группы факторов профессиональной готовности – психофизиологические и психологические [4: 8].

Заключение. Вышеобозначенные задачи акцентирует внимание на важности личностных характеристик специалиста, определяющих его профессиональную готовность к работе с определенными категориями детей или ситуаций. В данном контексте, на наш взгляд, следует подчеркнуть важность обращения к теме индивидуально-психологических ресурсов педагога-психолога как условия его профессиональной готовности к решению актуальных задач психологического сопровождения субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Бетанова, С.С. *Индивидуальные характеристики профессиональной деятельности психологов, работающих с детьми с различным статусом развития* // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). – 2014. – № 1. – С. 1–12. – URL: <http://vestnikmgou.ru/Articles/View/509> doi:10.18384/2224-0209-2014-1-509
2. Васякина А.С., Шепилова Н.А. *Профессиональная готовность педагогов ДОО к инновационной деятельности* // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5–3. – С. 353–354.
3. Деркач А.А., Кузнецов Н.В. *Акмеология: пути достижения вершин профессионализма*. – М., 1993. – 168 с.
4. Евенко С.Л. *Факторы профессиональной готовности психолога к работе с детьми-инвалидами* // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). – 2016. – № 4. – ISSN 2224-0209 URL: www.evestnik-mgou.ru.
5. Жуковский В.П., Зайнетдинова К.М., Жуковская Н.А. *Профессиональная готовность руководителя образовательной организации к управленческой деятельности* // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – № 2. – С. 11–14.
6. Лежнина Л.В. *Модель формирования готовности психолога образования в деятельности* / Л.В. Лежнина // Гуманизация образования. – 2009. – № 1. – С. 44–49.
7. Луговая А.В., Дмитриев Е.В. *Профессиональная готовность и профессиональная компетентность выпускников вузов ФСИИ России* // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 326–326.
8. Марголис А.А., Коновалова И.В. *Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога* // Психологическая наука и образование. – 2010. – Том 15. – № 1. – С. 13–20.
9. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
10. Поливанова К.Н. *Новый образовательный дискурс: благополучие школьников* // Культурно-историческая психология. – 2020. – Том 16. – № 4. С. 26–34. – DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>.
11. Поройский С.В., Доника А.Д., Еремина М.В. *Профессиональная готовность врача к действиям в экстремальных ситуациях* // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. – 2014. – № 2 (50). – С. 109–111.
12. Поройский С.В., Доника А.Д., Еремина М.В. *Врач как субъект экстремальной ситуации: проблема профессиональной готовности* // Кубанский научный медицинский вестник. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vrach-kak-subekt-ekstremalnoy-situatsii-problema-professionalnoy-gotovnosti> (дата обращения: 18.04.2022).

13. Рекешева Ф.М. Профессионально важные качества и умения психолога как фактор его профессиональной готовности // Вестник новгородского государственного университета. – 2008. – № 45. – С. 13–16.

14. Стародубцев М.П., Плаксин А.А. Педагогические условия, необходимые для эффективного формирования профессиональной готовности у сотрудников органов внутренних дел к выполнению служебных обязанностей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 4 (86). – С. 153–156.

15. Чепляев В.Л. Личностно-профессиональная готовность государственных служащих // Управленческое консультирование. – 2016. – № 12 (96). – С. 55–62.

УДК 612.8

*Е.В. Ведерникова, к.б.н., доцент,
М.А. Морозова, к.б.н., доцент
Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ РАЗНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ С УЧЕТОМ ИХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА

Аннотация. В работе рассматривается ряд особенностей психофизиологического статуса юных спортсменов 12–14 лет различной специализации: регби, хоккей, фехтование, плавание, биатлон и конькобежный спорт. Обследование юных спортсменов осуществляли с помощью УПФТ-1/30 «Психофизиолог», содержащим модули психомоторных тестов. Практическое значение результатов заключается в организации психологического сопровождения спортсменов и тренеров с учетом психофизиологических характеристик занимающихся для эффективного построения тренировочного процесса и успешной соревновательной деятельности.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, юные спортсмены.

*E.V. Vedernikova, Dr. PhD Associate professor,
M.A. Morozova, Dr. PhD Associate professor
Vyatka State University,
Kirov, Russia*

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR YOUNG ATHLETES OF VARIOUS SPECIALIZATIONS TAKING INTO ACCOUNT THEIR PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATUS

Abstract. In-process considers a number of features of the psychophysiological status of young athletes aged 12–14 of various specializations: rugby, hockey, fencing, swimming, biathlon and skating. Examination of young athletes was carried out using UPFT-1/30 “Psychophysiological” containing modules of psychomotor tests. The practical value of results consists in the organization of psychological support for athletes and coaches, taking into account the psychophysiological characteristics of those involved in order to effectively build the training process and successful competitive activity.

Keywords: psychological support, young athletes.

Занятия разными видами спорта предъявляют к юным спортсменам с одной стороны специфические требования в отношении развития у них определенных психофизиологических качеств, обеспечивающих эффективность тренировочного процесса и результативность соревновательной деятельности [6].

С другой стороны психофизиологические свойства ЦНС влияют на формирование индивидуально-типологических особенностей юного спортсмена [5], на проявление способностей, обучаемость движениям и работоспособность, а также определяют стратегию его поведения в определенном виде спорта [1: 2: 4]. В зависимости от того насколько эффективно у спортсмена происходят процессы восприятия информации, какова скорость её переработки и способность к оценке пространственно-временных параметров, каков уровень силы и уравновешенности нервных процессов во многом будет предопределён выбор спортивной специализации и, в дальнейшем, успешность спортивной деятельности [10]. Знание психофизиологических особенностей нервной системы спортсменов помогает тренеру не только на стадии спортивного отбора, но и при организации тренировочного процесса [7]. При работе со спортсменами подросткового возраста тренер также должен помнить о тех изменениях, которые происходят в его психологической и функциональной сферах. Наиболее существенные изменения происходят в работе головного мозга: наблюдается возрастающая функциональная специализация правого и левого полушарий на фоне прогрессивного созревания коры [3].

В литературных источниках достаточно глубоко освещены данные о психофизиологических особенностях спортсменов высокой квалификации, либо взрослых спортсменов [8: 9], тогда как данные в отношении юных спортсменов разной специализации разрознены и не достаточны.

В связи с этим возникла необходимость в углубленном изучении психофизиологического статуса юных спортсменов различной специализации. Для реализации поставленной цели использовали модуль психомоторных тестов совместно с устройством психофизиологического тестирования УПФТ-1/30 «Психофизиолог». В частности, проводили теппинг-тест для правой и левой руки, определяли функциональную подвижность нервных процессов, оценивали время реакции на движущийся объект. В исследовании приняли участие 75 спортсменов подросткового возраста 12–14 лет разных специализаций (регби, хоккей, фехтование, плавание, биатлон, конькобежный спорт).

Для определения выносливости и силы нервной системы нами использовался теппинг-тест, который отслеживает временные изменения максимального темпа движений кистью. По результатам тестирования среди спортсменов-подростков сильный тип нервной системы имели 19,2 % регбистов, 4,2 % хоккеистов, 0 % фехтовальщиков, 6,5 % пловцов и 6,2 % конькобежцев; слабый тип был у 50 % регбистов, у 75 % хоккеистов, у 60 % фехтовальщиков, у 54,3 % пловцов и 56,3 % конькобежцев. В ходе выполнения теста нами были получены кривые работоспособности для правой и левой руки, которые являются качественными критериями выраженности силы нервной системы. Основным смыслом теппинг-теста заключается в получении эффекта запредельного торможения, который у испытуемых со слабой нервной системой проявляется раньше, с сильной нервной системой – позже [2]. Спортсмены со слабым типом нервной системы, а таковых в исследуемом контингенте большинство, могут выдерживать интенсивные спортивно-тренировочные нагрузки при условии их дозированного выполнения, с небольшими периодами отдыха (изменении дея-

тельности) и большим периодом восстановления после интенсивных соревновательных нагрузок [11].

Кроме того, тест позволил определить ведущую руку. Так, правшами являлись 38,5 % регбистов, 40 % хоккеистов, 26,7 % фехтовальщиков, 65,2 % пловцов, 18,8 % конькобежцев; левшами были 7,7 % регбистов, 26,1 % пловцов, 6,2 % конькобежцев; у остальных спортсменов ведущее полушарие не выявлено (амбидекстрия). Учет степени доминирования полушарий головного мозга, позволяет спрогнозировать, как ребенок будет воспринимать поступающую информацию, как будет осуществляться пространственная ориентация, координация движений и другие качества. Известно, что спортсмены с правым профилем доминирования лучше ориентируются в пространстве, обладают высоко развитым чувством тела, отличными координационными способностями. При левом профиле доминирования спортсмены обладают высокой мышечной выносливостью и хорошо развитым чувством времени, при этом их координация движений может быть несколько снижена. Спортсмены, имеющие односторонний тип доминирования функций отличаются более высоким уровнем подвижности нервных процессов и психических функций, более короткой сенсомоторной реакцией, однако тренировки с высокой интенсивностью вызывают у них более выраженное утомление [4: 11].

При оценке времени реакции на движущийся объект нами показано, что процессы торможения преобладают над возбуждением у 50,0 % регбистов, у 16,7 % хоккеистов, у 33,3 % фехтовальщиков, у 43,8 % конькобежцев; процессы возбуждения преобладают над торможением у 37,5 % регбистов, у 58,3 % хоккеистов, у 33,3 % фехтовальщиков, у 50,0 % конькобежцев; у остальных спортсменов наблюдался баланс нервных процессов. При выявлении у спортсмена баланса активационно-тормозных процессов, можно предположить, что это будет улучшать его возможности в произвольной регуляции сенсорной и двигательной функции, повышать способность к экстраполяции [5], что в особенности важно для таких видов спорта как регби, хоккей, фехтование.

Оценка функциональной подвижности нервных процессов проводилась по методике, разработанной А.Е. Хильченко и модернизированной Е.Г. Черепановым и К.В. Сугоняевым. Методика предназначена для оценки функциональной подвижности нервных процессов (ФПНП). Анализ и интерпретация результатов по тесту ФПНП проводится по количеству принятых сигналов за 120 с, которое переводится в баллы. Высокий уровень функциональной подвижности нервных процессов выявлен у 60 % регбистов, 20,8 % хоккеистов, 86,7 % фехтовальщиков, 50,0 % конькобежцев. Наличие высокой функциональной подвижности нервных процессов свидетельствует о хорошем уровне развития у спортсменов, восприятия, внимания и мышления, сложной нейродинамической и психомоторной деятельности, а это, в свою очередь, будет влиять на результативность тренировочной и соревновательной деятельности.

На основании полученных результатов исследования нами разработаны рекомендации для тренеров, в которых отражены особенности построения тренировочного процесса с учетом возраста спортсмена, его специализации, типа

нервной системы, доминирующего полушария и других нейродинамических показателей. Кроме того, тренер может применить полученные знания для корректировки используемых им методических и педагогических приемов в работе со спортсменами, а также спрогнозировать поведение спортсменов в стрессовых соревновательных ситуациях, что в целом будет сказываться на результативности соревновательной деятельности.

Таким образом, использование устройства психофизиологического тестирования позволило оценить в режиме реального времени психофизиологический статус спортсменов-подростков разных специализаций, а также получить усредненные характеристики для группы спортсменов одного возраста разной специализации.

Литература

1. Дроздовский А.К. Проявление типологических особенностей свойств нервной системы и психологических типов в образовании, профессиях, спорте и в семье. – СПб.: Реноме, 2017. – 299 с.
2. Дроздовский А.К. Инновационный потенциал двигательных методик Е.П. Ильина для измерения свойств нервной системы человека // Психология человека в образовании. – 2020. – Т. 2 – № 1. – С. 88–100.
3. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер. М.М. Безруких. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 144 с.
4. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2019. – 352 с.
5. Катрич Л.В., Гронская А.С., Бугаец Я.Е., Куракин А.В. Характеристика функциональных возможностей центральной нервной системы при занятиях различными видами спорта // Физиология и спортивная медицина. – 2008. – № 4. – С. 31–34.
6. Лалаева Г.С., Захарова А.Н., Кабачкова А.В., Миронов А.А., Капилевич Л.В. Психофизиологические особенности спортсменов циклических и силовых видов спорта // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 11. – С. 73–75. – URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000579100>.
7. Овечкина И.В., Минченкова Н.В. Индивидуально-психофизиологические особенности спортсменов-футболистов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – Выпуск: № 1 (20). – Часть 4. – С. 29–30.
8. Рогужева Л.Г. Психодинамические характеристики высококвалифицированных спортсменов разного пола и спортивной специализации // Современные вопросы биомедицины. – 2018. – Т.2 (1). – С. 165–172.
9. Сарайкин Д.А., Бачеригов Е.Л., Павлова В.И., Камскова Ю.Г., Дятлов Д.А. Комплексная методика оценки психофизиологического и функционального состояния спортсменов // Человек. Спорт. Медицина. – 2021. – Т. 21. – № 51. – С. 13–18.
10. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека: учебник для высших учебных заведений физической культуры. – М.: Терра-Спорт, Олимпия-пресс, 2005. – 583 с.
11. Свинар Е.В., Кокорина К.С. Психофизиологические особенности юных регбистов // Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования: материалы II национальной научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – С. 106–113.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН К РАЗВИТИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В условиях, когда перед российской школой поставлена задача попасть в список десяти ведущих стран мира по качеству общего образования, деятельность учителя должна обеспечивать поступательное движение школьника от низких уровней к более высоким в международной классификации. Важным решением этой задачи является обеспечение учителя и ученика учебно-методическими и диагностическими материалами, соответствующими требованиям каждого уровня международных критериев диагностики читательской грамотности. Обоснована актуальность работы, связанная с наличием противоречия между растущими требованиями российского и международного образовательного сообщества к уровню читательской грамотности школьников и недостаточной компетентностью педагогических работников в вопросах формирования читательской грамотности; отсутствием методических рекомендаций по преодолению отставания наших школьников от сверстников из стран-лидеров, входящих в первую десятку в международном исследовании PISA. Описаны 3 этапа исследования. Обоснована научная новизна. Частично представлены результаты обратной связи, воспроизводящей процесс формирования у школьников читательских умений с целью выявления профессиональных затруднений педагогов по развитию читательской грамотности школьников. Указаны методы и апробированные методики исследования. Обозначена база экспериментальной проверки исследования.*

***Ключевые слова:** формирование готовности, читательская грамотность, диагностический инструментарий, международные сопоставительные исследования, профессиональная компетентность педагогов.*

*O.V. Volkova, Ph.D., Associate Professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia*

FORMATION OF READINESS OF TEACHERS OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN FOR THE DEVELOPMENT OF READING LITERACY IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL SCHOOLCHILDREN COMPETITIVENESS

***Abstract.** In conditions when the Russian school is tasked with getting into the list of the ten leading countries in the world in terms of the quality of general education, the teacher's activity should ensure the progressive movement of the student from low levels to higher ones in the international classification. An important solution to this problem is to provide teachers and students with educational, methodological and diagnostic materials that meet the requirements of each level of international criteria for diagnosing reading literacy. The relevance of the work associated with the presence of a contradiction between the growing demands of the Russian and international educational community to the level of reading literacy of schoolchildren and the lack of competence of teachers in the formation of reading literacy is substantiated; the lack of methodological recommendations for overcoming the gap between our schoolchildren and their peers from the leading countries included in the top ten in the international PISA study. Three stages of the study are described. The scientific novelty is substantiated. Partially presented are the results of feedback that reproduces the process of formation of reading skills in schoolchildren in order to identify profes-*

sional difficulties of teachers in the development of reading literacy of schoolchildren. Methods and proven methods of research are indicated. The basis for the experimental verification of the study is indicated.

Keywords: *readiness formation, reading literacy, diagnostic tools, international comparative studies, professional competence of teachers.*

Введение. Актуальность заявленной темы связана с наличием противоречия между растущими требованиями российского и международного образовательного сообщества к уровню читательской грамотности школьников и недостаточной компетентностью педагогических работников в вопросах формирования читательской грамотности; отсутствием методических рекомендаций по преодолению отставания наших школьников от сверстников из стран-лидеров, входящих в первую десятку в международных исследованиях.

С целью эффективного развития профессиональной компетентности педагогов по вопросам теории и практики развития читательской грамотности школьников было разработано и проведено диагностическое исследование по определению готовности педагогов образовательных организаций Республики Татарстан к развитию читательской грамотности школьников в контексте международных сопоставительных исследований (более 700 респондентов).

Теоретический анализ литературы. Теоретическими основами нашего исследования являются российские и международные практики в области функциональной грамотности (Г.С. Ковалева, М.И. Махмутов, Г.А. Цукерман, Р.Ф. Шайхелисламов, А. Шляйхер); развития проблемного мышления (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн); читательской грамотности (Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова, М.А. Пинская, Н.Н. Сметанникова, Г.А. Цукерман). Кроме того, технологии продуктивного чтения, цифровые инструменты в формировании читательской грамотности (инструменты Google, веб-сайт Wiki, покдасты для распространения звуковых файлов и видео в сети Интернет, блоги, видеохостинг Youtube, облачные технологии, конструкторы визуализации информации), а также авторская методика развития читательских умений школьников.

Цель исследования – оказание научно-методической поддержки педагогам республики по вопросам формирования и оценивания читательской грамотности школьников в контексте международных сопоставительных исследований.

Задачи исследования:

- 1) изучить современные российские и зарубежные материалы по вопросам развития читательской грамотности;
- 2) провести анкетирование педагогов образовательных организаций Республики Татарстан по вопросам профессиональных затруднений в формировании читательской грамотности школьников и получения информации о существующей педагогической практике формирования у учащихся читательских умений;
- 3) разработать научно-методический инструментарий, способствующий развитию компетенций педагогов в области разработки заданий, направленных на развитие у обучаемых читательской грамотности; разработки диагностиче-

ских заданий и критериев оценивания для определения уровня развития читательской грамотности школьников в контексте международных сопоставительных исследований.

Результаты исследования. Исследование включало 3 этапа:

1. Научно-поисковый. Исследование современной отечественной и международной практики развития читательской грамотности школьников: изучение и осмысление теории и практики исследуемой проблемы; разработка диагностического инструментария для получения обратной связи о существующей педагогической практике формирования у школьников читательских умений и определения профессиональных затруднений педагогов по развитию читательской грамотности.

2. Опытно-экспериментальный. Реализация современных методов развития читательской грамотности школьников: обработка, анализ и интерпретация результатов диагностики, определение «проблемных зон» в формировании читательской грамотности учащихся, над которыми нужно работать, сопоставление их с результатами российских учащихся в международных исследованиях по читательской грамотности; определение направлений работы учителя по развитию у учащихся умений использовать текст как средство обучения.

3. Обобщающий. Разработка выводов и рекомендаций для реализации в образовательной практике: разработка научно-методического инструментария, направленного на обеспечение эффективного развития профессиональной компетентности педагогов по вопросам теории и практики развития читательской грамотности школьника как главного компонента функциональной грамотности.

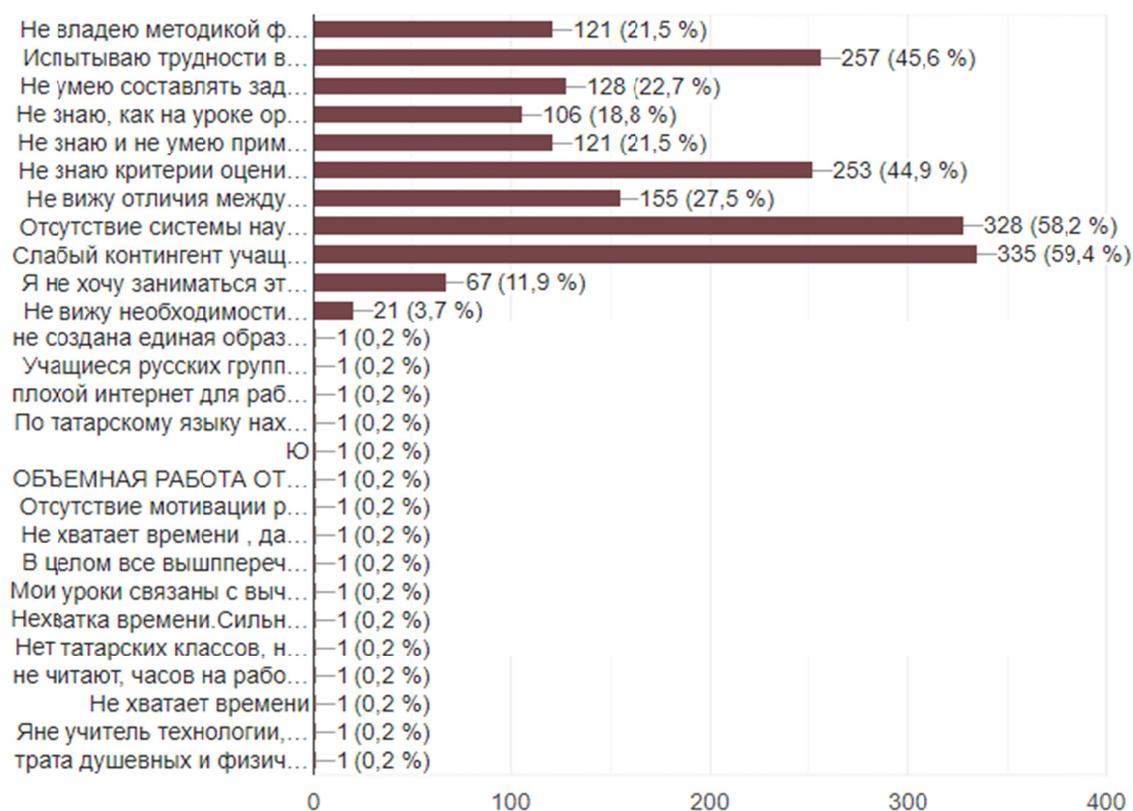
Научная новизна исследования заключается:

– в степени разработанности данной темы: исследование по определению готовности педагогов образовательных организаций Республики Татарстан к развитию читательской грамотности обучающихся в контексте международных сопоставительных исследований проводится впервые. Ранее подобных исследований не было;

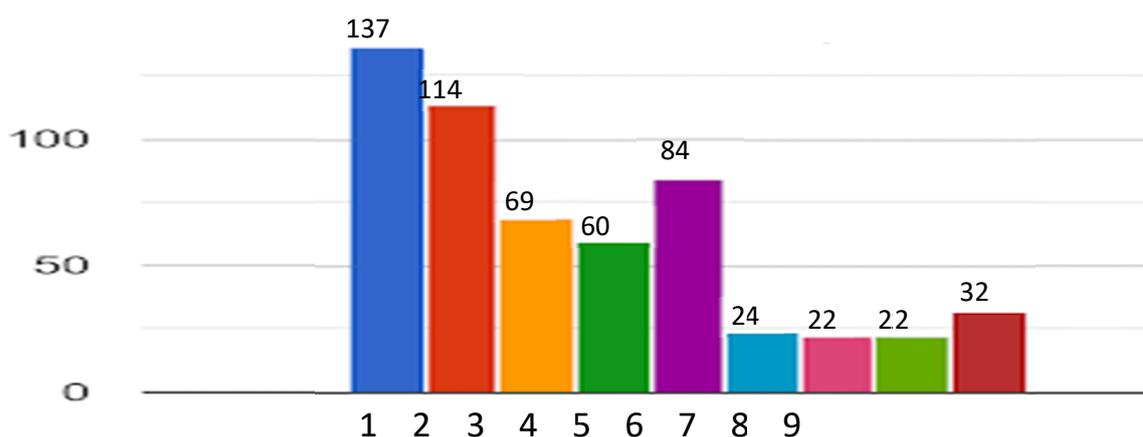
– в разработке научно-методического инструментария, включающего рекомендации по формированию читательской грамотности школьников, контрольно-диагностические материалы для определения уровня образовательных достижений школьников по читательской грамотности в соответствии с шестью уровнями читательской грамотности в международных сопоставительных исследованиях.

Представим ответы педагогов на отдельные вопросы анкеты.

✓ С какими затруднениями сталкиваетесь Вы при формировании читательской грамотности школьников? Выберите 5 вариантов и расположите в соответствии с их значимостью.



✓ Что из перечисленного ниже может быть отнесено к преимуществам педагогической деятельности по формированию читательской грамотности? Выберите **3** наиболее привлекательных пункта, способствующих развитию Вашего профессионального мастерства.



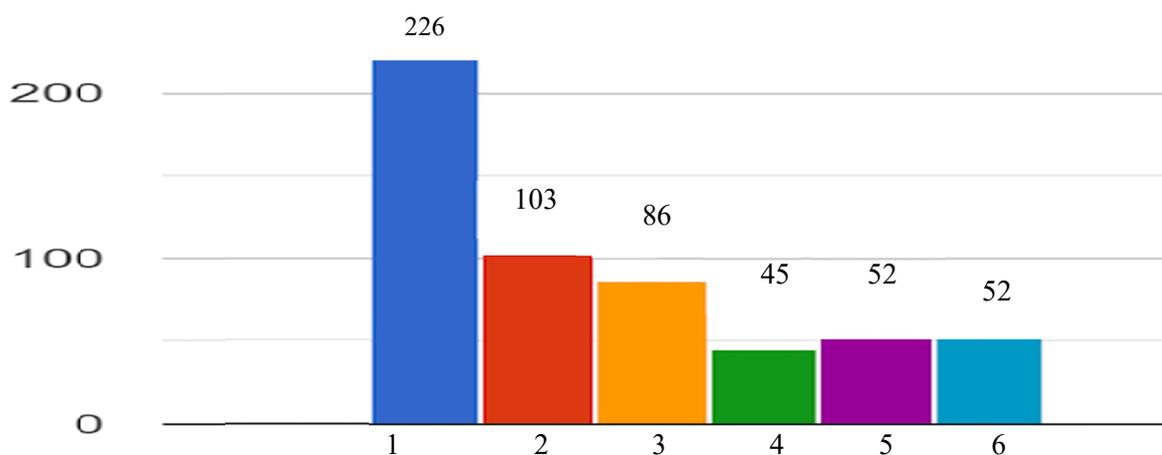
3. Стремление освоить новые педагогические приёмы, техники и методики.
4. Возможность ощутить собственную готовность участвовать в инновационных процессах.
5. Способ преодолеть рутину, изменить повседневную педагогическую практику.
6. Возможность успешно пройти аттестацию и повысить свою категорию.

7. Стремление к получению высокой оценки деятельности со стороны администрации образовательной организации.

8. Возможность совершенствования профессиональных компетентностей.

9. Это новое направление в деятельности учителя, а все новое мне интересно.

✓ В чем Вы видите основные препятствия развития профессиональной компетентности педагогов образовательных организаций по вопросам формирования читательской грамотности школьников? Выберите 3 варианта и расположите их в соответствующей последовательности от 1 до 3, где 1 – наиболее важное, а 3 – наименее важное.



1. Недостаток хороших учебников, в которых имеются вопросы к текстам на все группы читательских умений.

2. Недостаток современных материально-технических средств обучения.

3. Отсутствие полноценной системы стимулирования педагогов, стремящихся к повышению качества образования.

4. Недостаточный уровень повышения квалификации педагогов по данным вопросам.

5. Недостаток умений в определении причин затруднений школьников в работе с текстом.

6. Затруднения педагогических работников в понимании сущности читательской грамотности.

Анализ и интерпретация полученных результатов позволили разработать методические рекомендации по созданию индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, направленных на обеспечение конкурентоспособности школьников по читательской грамотности; разработать рекомендации по внедрению инструментария диагностики читательской грамотности школьников в современную образовательную практику; обеспечить научно-методическое сопровождение программ непрерывного профессионального образования педагогов и руководящих работников образовательных организаций РТ по вопросам развития читательской грамотности.

Методами и апробированными методиками исследования являются следующие:

- методика диагностики метапредметных умений и навыков учащихся начальной школы;

- контрольно-диагностические материалы для формирования и оценки универсальных учебных действий на уроках русского языка в 5, 6, 7, 8 и 9 классах на основе текстоцентрического подхода;

- контрольно-измерительные материалы по русскому языку для проведения текущей и промежуточной аттестации учащихся 5–7 классов;

- диагностический инструментарий для получения обратной связи о существующей педагогической практике формирования у школьников читательских умений и определения профессиональных затруднений педагогов по формированию и оцениванию читательской грамотности обучающихся;

- задания для оценки читательской грамотности учащихся 5–9 классов на основе методологии и инструментария международных исследований PISA;

- рабочая тетрадь слушателя курсов «Организация методической работы по развитию функциональной грамотности школьников»: учебное пособие по формированию навыков выполнения практических заданий по функциональной грамотности;

- формирование и оценивание читательской грамотности школьников в контексте международных сопоставительных исследований (учебное пособие по формированию навыков выполнения практических заданий по читательской грамотности);

- диагностические работы для измерения читательской грамотности школьников V–VI классов в контексте международных исследований PISA (рабочая тетрадь ученика)

- диагностические работы для измерения читательской грамотности школьников V–VI классов в контексте международных исследований PISA. Методическое пособие.

- дидактические материалы для развития читательской грамотности школьников в контексте международных исследований PISA

Заключение. Идеи, технологии и методики, на основе которых были разработаны диагностические материалы, рабочие тетради, методические пособия, рекомендации, широко апробированы и внедряются в образовательную практику педагогами и руководящими работниками образовательных организаций РТ:

- более 3,5 тысяч учителей начальных классов Республики Татарстан;

- более 5 тысяч учителей-предметников, методистов, руководителей муниципальных органов управления образованием, руководителей общеобразовательных организаций Республики Татарстан;

- качество практической деятельности учителя в посткурсовой период (более 6000 индивидуальных образовательных маршрутов педагогов);

- подготовка тьюторов для проведения практических занятий с педагогами по вопросам проектирования заданий для развития читательской грамотности школьников (в рамках работы республиканского методического объедине-

ния учителей-словесников РТ по проблеме «Осуществление инновационной деятельности по созданию банка заданий (контрольно-диагностических материалов) для развития читательской грамотности школьников на основе методологии и инструментария международных исследований PISA»);

– обработка, анализ и интерпретация результатов диагностики «Профессиональные затруднения педагогов по формированию читательской грамотности школьников» (более 700 респондентов).

Литература

1. Александрова О.М., Аристова М.А., Васильевых И.П. *Читательская грамотность школьника (5–9 класс). Дидактическое сопровождение. Книга для учителя.* – М.: Вентана-Граф, 2018.

2. Гостева Ю.Н., Кузнецова М.И., Рябинина Л.А., Сидорова Г.А., Чабан Т.Ю. *Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Вопросы образования.* – 2019. – № 4.

3. Медианар «Современные международные системы оценки качества образования» // URL: <https://znanio.ru/medianar/78/>.

4. *Международное исследование PISA* // URL: <https://rosuchebnik.ru/material/issledovaniya-pisa-2018-v-rossii/>

5. *Мониторинг оценки качества образования в школе PISA* // URL: <https://www.education-medelle.com/articles/monitoring-otcenki-kachestva-obrazovaniya-v-schколе-pisa.html>.

6. *О проекте «Образование 2030»* // URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455>.

7. *Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки и Министерства просвещения РФ от 6 мая 2019 г. № 590/219 «Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся» на сайте* <https://goo-gl.su/LlzLOre>.

8. *Проведение исследования PISA-2018 в России.* URL: <http://www.centeroko.ru/pisa18>.

9. *Серикова М.В. Формирование системы управленческих действий по повышению уровня читательской грамотности* <https://dlyapedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=2709>.

10. *Стратегия-2030: Реальность и перспективы* // URL: <http://dgng.pstu.ru/conf2016/papers/66/>.

11. *Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности [Электронный ресурс] / Г.А. Цукерман // Центр оценки качества образования. – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_pub.htm* 2. *PISA 2018. Draft Analytical Frameworks// OECD (электронный ресурс).*

12. *Шайхелисламов Р.Ф., Волкова О.В. Диагностика читательской грамотности школьников в контексте международного исследования PISA // Сборник научных трудов V Международного форума по педагогическому образованию.* – 2019. – С. 314–320.

*Е.В. Воробьева, д.пс.н., профессор,
Южный федеральный университет,
Донской государственный технический университет
М.Д. Петровская, магистрант,
Донской государственный технический университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЭМПАТИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ В ЭПОХУ ПАНДЕМИИ COVID-19

***Аннотация.** Во всем мире существует высокая потребность в профессиональных специалистах-психологах, особенно остро эта нужда стала ощущаться в период пандемии COVID-19. Качество работы психолога во многом зависит от уровня его эмоционального интеллекта, как способности понимать свои эмоции и эмоции других людей, и эмпатии, как способности сопереживать эмоциональному состоянию других людей. **Цель исследования** – провести изучение взаимосвязи параметров эмоционального интеллекта и эмпатии у студентов-психологов в эпоху пандемии COVID-19. **Методы исследования.** В исследовании приняли 90 студентов. Экспериментальную группу составили 45 студентов-психологов в возрасте от 18 до 24 лет. В контрольную группу вошли 45 студентов факультета информатики и вычислительной техники в возрасте от 19 до 23 лет. Методики: Тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, тест Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный Интеллект», методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана, М. Эпштейна. Методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни. **Выводы и рекомендации.** У студентов-психологов показатели эмпатии достоверно выше, чем у студентов контрольной группы. Получено, что у студентов-психологов в структуре эмоционального интеллекта наиболее высокую выраженность имеет способность к пониманию и анализу эмоций. Применение результатов исследования может реализоваться посредством внедрения полученных данных в педагогическую практику, например, разработку тренингов, направленных на повышение уровня эмоционального интеллекта и эмпатии будущих психологов.*

***Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, эмпатия, студенты-психологи.*

*E.V. Vorobyeva, Doctor of Psychology, Professor,
Southern Federal University, Don State Technical University
M.D. Petrovskaya, graduate student,
Don State Technical University,
Rostov-on-Don, Russia*

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EMPATHY OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN THE COVID-19 PANDEMIC

***Abstract.** All over the world there is a high need for professional psychological specialists, especially acute this need to be felt during the pandemic period COVID-19. The quality of the work of the psychologist largely depends on the level of its emotional intelligence, as the ability to understand their emotions and emotions of other people, and empathy, as the ability to empathize with the emotional state of other people. **The purpose of the study** is to study the relationship between the parameters of emotional intelligence and empathy among psychologists during the pandemic period COVID-19. **Research methods.** The study adopted 90 students. An experimental group consisted of 45 psychologists aged 18 to 24 years. The control group included 45 students of the Faculty of Informatics and Computer Engineering aged 19 to 23 years. Methods: Test emotional intelli-*

gence by D.V. Lucin, Test Emotional Intellect by J. Mayer, P. Salovey and D. Caruso, Methods of diagnostics of the level of empathic abilities by V.V. Bogyko, Association of Emotional Empathy by A. Mehrabian, M. Epstein. Methods of mathematical statistics: Spearman's rank correlation coefficient, Mann-Whitney. **Conclusions and recommendations.** In psychologist students, empathy indicators are reliably higher than that of students of the control group. It was obtained that among psychologist students in the structure of emotional intelligence the highest severity has the ability to understand and analyze emotions. The application of the research results can be implemented through the introduction of the data obtained into pedagogical practice, for example, the development of trainings aimed at raising the level of emotional intelligence and empathy of future psychologists.

Keywords: emotional intelligence, empathy, psychologists.

Введение. На современном этапе развития общества все более возрастают требования к системе образования, качеству подготовки профессионалов и уровню сформированности их профессионально-важных характеристик, которые в значительной степени закладываются в период получения высшего профессионального образования. Кроме того, на сегодняшний день в нашей стране возникла осязаемая потребность в профессиональных специалистах-психологах в связи с обострением различных рисков и угроз, в частности, в эпоху пандемии COVID-19. Отмечается острая необходимость в подготовке высококвалифицированных психологических кадров, способных оказывать помощь населению и обладающих высокопрофессиональными качествами. Качество работы психолога во многом зависит от умения понимать и управлять как своими эмоциями, так и эмоциями других людей, а также от выраженности способности к сопереживанию, эмпатии [12; 14].

Современные научные представления об эмоциональном интеллекте складываются из двух противоположных направлений: эмоциональный интеллект как черта личности и эмоциональный интеллект как способность [1; 6; 11; 25]. В рамках первого направления и теоретические представления и результаты эмпирических исследований обнаруживают тесную взаимосвязь эмоционального интеллекта и эмпатии [7; 9]. Однако методики для диагностики эмоционального интеллекта, применяемые в таком подходе, являются самооценочными, что не позволяет говорить о достоверности получаемых с их помощью результатов [6].

В рамках второго направления для диагностики эмоционального интеллекта применяются специальные задания, составленные по принципу тестов для диагностики способностей. Согласно представлениям Дж. Майера, П. Саловея и Д. Карузо понятие эмоционального интеллекта включает способность перерабатывать информацию, содержащуюся в собственных эмоциях и эмоциях других людей: определять их значения и связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений [25]. Анализ взаимосвязей показателей эмоционального интеллекта, полученных с применением теста Майера, Саловея и Карузо, и эмпатии показал низкий уровень таких взаимосвязей [22]. В структуре эмпатии также выделяются несколько компонентов: эмоциональный, рациональный, предикативный. При этом в ряде исследований показано, что и эмоциональный интеллект, и эм-

патия являются базовыми профессионально важными качествами психолога и педагога [2; 10].

В этой связи представляется важным изучить особенности эмпатии и эмоционального интеллекта как черты личности и как способности у студентов-психологов в эпоху пандемии COVID-19 в сравнении со студентами другой специальности. Научная новизна заключается в исследовании эмпатии и эмоционального интеллекта как черты личности и как способности у студентов-психологов в эпоху пандемии COVID-19.

Результаты нашего исследования могут быть использованы для подготовки просветительских лекций для студентов высших учебных заведений с целью объяснения им важности развития качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Материалы эмпирического исследования могут быть использованы как ориентиры для разработки рекомендаций и тренингов по развитию эмоционального интеллекта и эмпатии у будущих студентов-психологов.

Теоретический анализ литературы. Эмоциональный интеллект понимается как способность человека идентифицировать эмоции, использовать эмоции, понимать эмоции, а также управлять эмоциями (как своими, так и чужими) [25]. Сторонники другой модели рассматривают эмоциональный интеллект как совокупность личностных черт, выявляемых самоотчетными опросниками (например, оптимизм, эмпатию) [11; 16]. В работах отечественных психологов эмоциональный интеллект, вместе с социальным интеллектом, понимаемым как способность к познанию социальных явлений, привлекает пристальное внимание и получает развитие в двухкомпонентной теории [1; 6; 8; 13]. В рамках второго подхода эмпатия рассматривается как тесно связанная с эмоциональным интеллектом психологическая характеристика. Способность к эмпатии в психологии определяется как эмоционально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе контакта людей друг с другом и включает такие составляющие как способность эмоционально реагировать на переживания другого, способность распознавать эмоции другого и как бы переносить себя в его мысли, чувства и действия, способность делать адекватный эмпирический ответ как вербального, так и невербального типа на переживания другого [5]. Среди важных характеристик эмпатии выделяются сопереживание одного лица другому; сопереживание же в свою очередь представляет собой переживание аналогичного эмоционального состояния, которое испытывает другой человек, благодаря идентификации с ним [2; 10].

Профессии, связанные с эффективным взаимодействием и общением с людьми, особенно нуждаются в специалистах с высоко развитым уровнем эмоционального интеллекта и эмпатии [27]. К таким специальностям, без сомнения, относится профессия психолога. Специфика будущей профессиональной деятельности находит отражение еще на этапе подготовки будущих специалистов-психологов. Так, среди дисциплин, изучаемых студентами-психологами, есть курсы, основанные на участии в тренингах, которые направлены на развитие компонентов эмоционального интеллекта. Эмпатия также является одним из профессиональных качеств психолога, которое проявляется в ходе работы специалиста с клиентом [12]. В ряде работ изучалась взаимосвязь

проявлений эмпатии и эмоционального интеллекта у подростков, студентов-медиков, студентов-психологов, показано влияние образовательной среды высшего учебного заведения и взаимодействия с преподавателями на уровень эмпатии студентов [7; 9; 14; 17; 18; 19; 20; 21; 23; 24; 26; 28].

С уровнем эмоционального интеллекта ассоциированы и генетические факторы: гены BDNF, COMT, HTR2A, DRD2 могут рассматриваться в его качестве генетических коррелятов [4; 22].

И эмоциональный интеллект, и эмпатия являются важнейшими качествами, необходимыми для работы профессионального психолога. Эмоциональный интеллект и эмпатии, наряду с другими профессионально-важными качествами будущих психологов (мотивацией достижения, общего интеллекта, духовно-нравственных ценностей) может развиваться в процессе профессионального обучения в ВУЗе [3; 15].

Цель исследования – изучить взаимосвязь параметров эмоционального интеллекта и эмпатии у студентов факультета психологии в эпоху пандемии COVID-19. Объект исследования: студенты факультета «Психология, педагогика и дефектология» ДГТУ (г. Ростов-на-Дону) в возрасте от 18 до 24 лет. Предмет исследования: параметры эмоционального интеллекта и эмпатии у студентов-психологов в эпоху пандемии COVID-19. Гипотезы исследования: 1. Уровень эмоционального интеллекта у студентов-психологов может находиться в прямой взаимосвязи с уровнем эмпатии. 2. Уровень выраженности параметров эмоционального интеллекта и эмпатии у студентов-психологов может иметь определенные особенности, а именно: в структуре их эмоционального интеллекта может преобладать способность к пониманию и анализу эмоций.

Методы и методики исследования. Для оценки эмоционального интеллекта и его параметров в работе использовались «Тест эмоционального интеллекта» (ЭМИн) Д.В. Люсина, тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный Интеллект» (MSCEIT v. 2.0) [6; 25]. Диагностика выраженности эмпатии проводилась с применением «Методики диагностики уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко и «Опросника эмоциональной эмпатии» А. Мехрабиана, М. Эпштейна [2; 10]. Методы статистической обработки данных: дескриптивная статистика, ранговый коэффициент корреляции Спирмена, U-критерия Манна-Уитни.

Описание эмпирической выборки. В настоящем исследовании на добровольной основе приняли участие 90 студентов Донского государственного технического университета, которые в последующем были разделены на экспериментальную и контрольную группы. Экспериментальную группу составили 45 студентов факультета психологии, педагогики и дефектологии в возрасте от 18 до 24 лет. В контрольную группу вошли 45 студентов факультета информатики и вычислительной техники в возрасте от 19 до 23 лет. В исследовании приняло участие 90 респондентов, из них 56 – девушки и 34 – юноши. Средний возраст студентов в общей выборке составил $20,98 \pm 0,89$, в экспериментальной группе студентов-психологов этот показатель равен $21,16 \pm 1,07$, в контрольной группе студентов-информатиков он составляет $20,8 \pm 0,63$.

Результаты. По методике Люсина «ЭМИн» было выявлено, что общий уровень эмоционального интеллекта всей выборки соответствует средним показателям ($88,64 \pm 16,10$). При этом показатели по остальным шкалам, предусмотренным методикой, также находятся в пределах среднего уровня. Наименьшее значение в данной выборке получено по шкале «Межличностный эмоциональный интеллект» ($43,00 \pm 8,08$), наивысшее – по шкале «Внутриличностный эмоциональный интеллект» ($45,44 \pm 9,77$). Исследование средних показателей эмоционального интеллекта по методике Люсина «ЭМИн» показало, что в экспериментальной группе (студенты-психологи) был выявлен средний уровень выраженности как общего эмоционального интеллекта, так и его отдельных показателей. Так, общий уровень эмоционального интеллекта в группе составляет ($86 \pm 14,18$). На фоне всех показателей некоторое преобладание демонстрирует шкала «Понимание эмоций» ($43,16 \pm 6,91$). Уровень межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ) в экспериментальной группе ($42,98 \pm 7,28$), уровень внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) ($42,91 \pm 8,21$), уровень по шкале «Управление эмоциями» ($42,76 \pm 8,57$). Исходя из среднегрупповых показателей эмоционального интеллекта по методике «ЭМИн» (Люсин), было выявлено, что у студентов-информатиков по сравнению со студентами-психологами несколько преобладают показатели по контрольным шкалам «ВЭИ», «Понимание эмоций», «Управление эмоциями». Также общий уровень эмоционального интеллекта в группе студентов-информатиков выше, чем в группе студентов-психологов. При этом средний балл при высоком значении по шкале «Общий уровень ЭИ» в обеих группах практически идентичен.

Согласно данным, полученным в ходе дескриптивного анализа, выявлено, что общий уровень эмоционального интеллекта в группе студентов-психологов имеет среднее значение ($0,39 \pm 0,04$). При этом показатели по шкалам «Идентификация эмоций» ($0,41 \pm 0,08$); «Использование эмоций в решении проблем» ($0,38 \pm 0,06$); «Понимание и анализ эмоций» ($0,44 \pm 0,05$); «Сознательное управление эмоциями» ($0,34 \pm 0,04$) также находятся в пределах средних значений.

В результате применения методики Майера, Саловея, Карузо для оценки эмоционального интеллекта было выявлено, что у студентов-психологов по сравнению со студентами-информатиками показатели по большинству шкал, включая шкалу «Общий уровень ЭИ», несколько выше. Единственная шкала, средние результаты по которой в группе информатиков более высокие, чем в группе психологов – шкала «Идентификация эмоций». Общий уровень эмоционального интеллекта в обеих группах находится в пределах среднего значения. Важно отметить и то, что количественное распределение респондентов, получивших высокий, средний или низкий результат, в обеих группах абсолютно идентично.

Исходя из полученных данных, отметим, что общий уровень эмоционального интеллекта у студентов-психологов и студентов-информатиков приблизительно равен и находится на среднем уровне. Если принять во внимание то, что данный тест более надежен, чем самоотчетные опросники (в т. ч. опросник «ЭМИн»), можно предположить, что студентам-информатикам свойственно более высокая оценка своих способностей к эмоциональному интеллекту и от-

дельным его компонентам. На самом же деле, объективные показатели в обеих группах имеют приблизительно равные значения.

В результате проведенного дескриптивного анализа по методике диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко было установлено, что для всей выборки характерен заниженный уровень эмпатических тенденций ($17,80 \pm 4,57$). Среднеквадратичное отклонение ($4,57$) свидетельствует о не-большом разбросе данных по этому критерию. При этом показатели по промежуточным шкалам находятся на среднем уровне. Наиболее высокий уровень выявлен по шкале «Установки, способствующие эмпатии» ($3,50 \pm 1,10$). Наиболее низкий показатель продемонстрирован по шкале «Интуитивный канал эмпатии» ($1,97 \pm 1,62$). Исходя из средних показателей параметров эмпатии по методике В.В. Бойко, было выявлено, что общий уровень эмпатии в группе студентов-психологов имеет среднюю выраженность ($19,22 \pm 4,47$). При этом все остальные показатели, которые подразумевает методика, также находятся на среднем уровне. Все же, наиболее высокий показатель был продемонстрирован по шкале «Проникающая способность» ($3,93 \pm 1,16$), чуть ниже по шкале «Идентификация» ($3,60 \pm 1,54$). Самый низкий результат отмечается по шкале «Интуитивный канал» ($2,04 \pm 1,86$). Можно сделать вывод о том, что студенты-психологи на более низком уровне оценивают свою способность к реализации эмпатийного потенциала посредством интуитивного взаимодействия. Наиболее высоко представители данной группой оценивают собственные навыки по шкале «Проникающая способность к эмпатии». Согласно данным дескриптивной статистики, общий уровень эмпатийных тенденций у студентов-информатиков имеет среднее значение ($16,38 \pm 4,25$). Показатели остальных шкал, за исключением шкалы «Интуитивный канал», также имеют среднюю выраженность. Среди них чуть выше результаты по шкале «Проникающая способность» ($3,51 \pm 1,46$); немного уступают результаты по шкале «Установки, способствующие эмпатии» ($3,38 \pm 1,13$). Показатели по шкале «Интуитивный канал» имеют заниженный уровень ($1,89 \pm 1,35$).

Анализируя средние значения уровня эмпатии, полученные в ходе проведения методики А. Мехрабиана, М. Эпштейна, было выявлено следующее: общий уровень эмпатии в выборке имеет среднее значение ($23,03 \pm 5,64$). Средние показатели общего уровня эмпатии продемонстрирован и в отдельных группах: студентов-психологов и студентов-информатиков. При этом более высокий результат продемонстрировали студенты-психологи ($24,4 \pm 5,12$). В группе информатиков этот показатель составляет ($21,62 \pm 5,83$).

Корреляционный анализ был проведен в каждой группе студентов (психологов и информатиков). В результате проведенного корреляционного анализа были выявлены значимые положительные и отрицательные взаимосвязи. Положительные взаимосвязи были выявлены между эмоциональным каналом эмпатии и использованием эмоций в решении проблем ($r=0,299$ при $p<0,05$), между проникающей способностью в эмпатии и общим уровнем эмоционального интеллекта по методике Люсина ($r=0,472$ при $p<0,01$), межличностным эмоциональным интеллектом ($r=0,399$ при $p<0,01$), внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r=0,431$ при $p<0,01$), пониманием эмоций ($r=0,331$ при $p<0,05$),

управлением эмоциями ($r=0$, при $p<0,05$), между идентификацией в эмпатии и межличностным эмоциональным интеллектом ($r=0,305$ при $p<0,05$), между уровнем эмпатии и использованием эмоций в решении проблем ($r=0,329$ при $p<0,05$).

Отрицательные взаимосвязи были выявлены между рациональным каналом эмпатии и внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r=-0,309$ при $p<0,05$), между эмоциональным каналом эмпатии и использованием эмоций в внутриличностном эмоциональном интеллектом ($r=-0,372$ при $p<0,05$), управлением эмоциями ($r=-0,372$ при $p<0,05$), между идентификацией в эмпатии и использованием эмоций в решении проблем ($r=-0,296$ при $p<0,05$).

Было выявлено, что у студентов-психологов повышение уровня проникающей способности в эмпатии взаимосвязано с более выраженными показателями управления эмоциями, внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, способности понимания эмоций, а также приведет к более высокому уровню общего эмоционального интеллекта. При более выраженных показателях рационального и эмоционального канала эмпатии будет наблюдаться снижение внутриличностного эмоционального интеллекта, а также при повышении эмоционального канала эмпатии будет наблюдаться снижение способности управления эмоциями и повышение способности использования эмоций в решении проблем. При более выраженных показателях идентификации в эмпатии будет усиливаться показатель межличностного эмоционального интеллекта и снижаться способность использования эмоций в решении проблем, которая приведет к снижению показателя эмпатии.

В результате проведенного корреляционного анализа в группе студентов-информатиков были выявлены значимые положительные и отрицательные взаимосвязи. Положительные взаимосвязи были выявлены между общим уровнем эмпатии и межличностным эмоциональным интеллектом ($r=0,406$ при $p<0,01$), между эмоциональным каналом эмпатии и использованием эмоций в решении проблем ($r=0,3$ при $p<0,05$), между проникающей способностью в эмпатии и общим уровнем эмоционального интеллекта ($r=0,597$ при $p<0,01$), межличностным эмоциональным интеллектом ($r=0,607$ при $p<0,01$), внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r=0,501$ при $p<0,01$), пониманием эмоций ($r=0,502$ при $p<0,01$), управлением эмоциями ($r=0,605$ при $p<0,01$), между идентификацией в эмпатии и общим уровнем эмоционального интеллекта по методике Люсина ($r=0,408$ при $p<0,01$), межличностным эмоциональным интеллектом ($r=0,484$ при $p<0,01$), пониманием эмоций ($r=0,376$ при $p<0,05$), управлением эмоциями ($r=0,401$ при $p<0,01$), между уровнем эмпатии и сознательным управлением эмоциями ($r=0,435$ при $p<0,01$).

Отрицательные взаимосвязи были выявлены между эмоциональным каналом эмпатии и внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r=-0,333$ при $p<0,05$), между интуитивным каналом эмпатии и использованием эмоций и общим уровнем эмоционального интеллекта по методике Люсина ($r=-0,3$ при $p<0,05$), внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r=-0,349$ при $p<0,05$), пониманием эмоций ($r=-0,321$ при $p<0,05$), между эмпатией по методике

Мехрабиана и внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r=-0,336$ при $p<0,05$).

Было выявлено, что у студентов-информатиков повышение уровня проникающей способности в эмпатии будет сопровождаться более выраженными показателями управления эмоциями, внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, способности понимания эмоций, а также приведет к более высокому уровню общего эмоционального интеллекта. При более выраженных показателях интуитивного канала эмпатии будет наблюдаться снижение внутриличностного эмоционального интеллекта, снижение понимания эмоций и общего уровня эмоционального интеллекта. При повышении идентификации в эмпатии будет наблюдаться повышение способности управления эмоциями и повышение способности понимания эмоций, межличностного эмоционального интеллекта, общего уровня эмоционального интеллекта. При более выраженных показателях эмоционального канала в эмпатии будет снижаться показатель внутриличностного эмоционального интеллекта и повышаться способность использования эмоций в решении проблем, а повышение показателя эмпатии также приведет к снижению показателя внутриличностного эмоционального интеллекта и повышению показателя сознательного управления эмоциями.

Таким образом, было доказано, что повышение уровня эмоционального интеллекта у студентов-информатиков приведет к повышению проникающей способности в эмпатии, а также общего уровня эмпатии (методика Мехрабиана), а также приведет к снижению рационального и эмоционального канала эмпатии, кроме показателя использования эмоций в решении проблем.

У студентов-информатиков наблюдается также при увеличении уровня эмоционального интеллекта повышение общего уровня эмпатии, проникающей способности в эмпатии, идентификации в эмпатии, а также повышение эмпатии при увеличении использования эмоций в решении проблем и при повышении сознательного управления эмоциями, однако повышение внутриличностного эмоционального интеллекта приведет к более низким показателям эмоционального и интуитивного каналов эмпатии, при этом в большей степени по более высокому уровню эмоционального интеллекта будет снижаться именно интуитивный канал эмпатии.

Для оценки достоверности различий выраженности параметров эмоционального интеллекта и эмпатии у студентов-психологов и студентов-информатиков был проведен непараметрический сравнительный анализ с применением U-критерия Манна-Уитни. В результате проведенного сравнительного анализа были выявлены достоверные различия между студентами-психологами и студентами-информатиками по степени выраженности внутриличностного эмоционального интеллекта ($U=692$ при $p=0,01$), общего уровня эмпатии ($U=646$ при $p=0,003$), идентификации в эмпатии ($U=616,5$ при $p=0,001$), общего показателя эмпатии ($U=731,5$ при $p=0,023$), а также обнаружена выраженная тенденция к различию по уровню выраженности эмоционального канала эмпатии ($U=773,5$ при $p=0,05$).

Обсуждение результатов. В нашей работе было показано, что для студентов-психологов в сравнении с контрольной группой характерно лучшее понимание как своих, так и чужих эмоций. Полученные нами данные согласуются с данными других авторов [14].

Также в нашей работе было установлено, что у студентов-психологов и у студентов контрольной группы на более низком уровне по сравнению с другими составляющими эмоционального интеллекта выражена способность к управлению своими и чужими эмоциями. Сходные результаты были описаны в работе Д.С. Никулиной и Г.С. Петренко, где также было установлено что управление своими эмоциями низко развито, что свидетельствует о том, что студенты, независимо от специальности, не владеют собой в своих эмоциональных проявлениях [9]. Полученные результаты указывают на необходимость интенсификации практических, тренинговых занятий, направленных на развитие способности к управлению своими эмоциями.

Также в результате сравнительного анализа были выявлены значительные различия между общим уровнем эмпатии в группе студентов-психологов и контрольной группе. Студенты-психологи продемонстрировали более высокий уровень развития эмпатии. В связи с ранее описанными данными и данными, полученными в ходе нашего исследования, можно предположить, что более высокие показатели эмпатии у студентов-психологов не являются случайными. Они демонстрируют, что будущие психологи осознанно выбрали профессию, связанную с оказанием помощи людям, проявлением сочувствия, сострадания и переживания.

Заключение. В эпоху пандемии COVID-19, при высокой стрессогенной нагрузке важная роль в успешном освоении профессии психолога связана с уровнем эмоционального интеллекта и эмпатии студентов-психологов. В результате проведенного исследования сделаны выводы:

1. У студентов-психологов показатели эмпатии достоверно выше, чем у студентов контрольной группы.

2. Получено, что у студентов-психологов в структуре эмоционального интеллекта наиболее высокую выраженность имеет способность к пониманию и анализу эмоций.

Применение результатов исследования может реализоваться посредством внедрения полученных данных в педагогическую практику, например, разработку тренингов, направленных на повышение уровня эмоционального интеллекта и эмпатии будущих психологов.

Литература

1. Андреева И.Н. *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии.* Новополюк: ПГУ. – 2011. – 388 с.
2. Бойко В.В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других.* – М.: Филинь. – 1996. – 472 с.
3. Воробьева Е.В. *Современные психогенетические исследования интеллекта и теории мотивации достижения // Журнал прикладной психологии.* – 2004. – № 3. – С. 53–59.
4. Воробьева Е.В. *Психогенетика. Учебник для ВУЗов.* Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета. – 2014. – 283 с.

5. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д: Феникс. – 1999. – 608 с.
6. Люсин Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2009. – 351 с.
7. Максимова Е.Б. Соотношение структурных компонентов эмоционального интеллекта и эмпатии в подростковом возрасте // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 3 (9). – С. 148–166.
8. Манойлова М.А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта МЭИ // Педагогическая диагностика. – 3. – 2007. – С. 95–109.
9. Никулина Д.С., Петренко Г.С. Эмоциональный интеллект студентов вуза с разным уровнем эмпатии // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 7. – С. 7–11.
10. Рзаева Ж.В. Развитие эмпатии у студентов педагогических специальностей. Учеб.-метод. пособие, Барановичи: РИО БарГУ. – 2010. – 90 с.
11. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – № 4. – С. 3–24.
12. Сизикова М.В. Эмпатия как фундаментальное измерение работы психолога-консультанта. Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 9. – С. 28–31.
13. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. – М.: Институт психологии РАН. – 2011. – С. 11–28.
14. Царенкова М.М. Исследование эмоционального интеллекта у студентов психологов. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Сборник статей по материалам X междунар. научно-практич. конф., Новосибирск: СибАК, Часть III. – 2011. – С. 101–211.
15. Черемисова И.В. Развитие духовных потребностей личности – основа эффективной профессиональной подготовки специалиста социномической профессии / Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития. Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов с международным участием. – Рязань. 2020. – С. 996–1003.
16. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // *Psicothem.* – 2006. – P. 13–25.
17. Bertram K., Randazzo J., Randazzo J., Alabi N., Levenson J., Doucette J.T., Barbosa P. Strong Correlations between Empathy, Emotional Intelligence, and Personality Traits Among Podiatric Medical Students: A Cross-Sectional Study // *Education for Health.* -2016. – 29(3). – P. 186–194. – DOI: <https://doi.org/10.4103/1357-6283.204224>.
18. Birden H., Glass N., Wilson I., Harrison M., Usherwood T., Nass D. Professionalism in Medical Education: A Best Evidence Medical Education (BEME) Systematic Review BEME Guide No. 25 // *Medical Teacher.* – 2013. – 35 (7). – P. e1252–e1266. – DOI: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.789132>.
19. Blanco J.M., Caballero F., García F.J., Lorenzo F., Monge D. Validation of the Jefferson Scale of Physician Empathy in Spanish medical students who participated in an Early Clerkship Immersion programme // *BMC Medical Education.* – 2018. – 18. – 209. URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1309-9>.
20. Hegazi I., Wilson I. Maintaining Empathy in Medical School: It is Possible // *Medical Teacher.* – 2013. – 35 (12). – P. 1002–1008. – DOI: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.802296>
21. Khademalhosseini M., Khademalhosseini Z., Mahmoodian F. Comparison of Empathy Score among Medical Students in Both Basic and Clinical Levels // *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism.* – 2014. – 2 (2). – P. 88–91.
22. Kosonogov V.V., Vorobyeva E.V., Kovsh E.M., Ermakov P.N. A review of neurophysiological and genetic correlates of emotional intelligence // (*IJCRSEE*) *International Journal of Cog-*

nitive Research in Science, Engineering and Education. – 2019. – 7 (1). – P. 137–142. – DOI: 10.5937/ijcrsee1901137K.

23. Park K.H., Roh H., Suh D.H., Hojat M. Empathy in Korean Medical Students: Findings from a Nationwide Survey // *Medical Teacher*. 2015. – 37 (10). – P. 943–948. – DOI: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.956058>.

24. Quince T., Thiemann P., Benson J., Hyde S. Undergraduate medical students' empathy: current perspectives // *Adv Med Educ Pract*. – 2016. – 7:443-455 <https://doi.org/10.2147/AMEP.S76800>.

25. Salovey P., Mayer J.D. Some final thoughts about personality and intelligence / *Personality and intelligence*. – 1994. – P. 303.

26. Tariq N., Tayyab A., Jaffery T. Differences in Empathy Levels of Medical Students Based on Gender, Year of Medical School and Career Choice // *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*. – 2018. – 28 (4). – P. 310–313. – DOI: <https://doi.org/10.29271/jcpsp.2018.04.310>.

27. Vorobyeva E.V., Perkov M.A., Shchetinina D.P. Studying the association between acceptance of aggression and emotional intelligence // *Russian Psychological Journal*. – 2017. – 14(2). – P. 28–50. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.2>.

28. Vorobyeva E.V., Volodenko D.V., Zaytseva L.A., Tovstorebrova K.A. The level, content, and way of expressing empathy in psychology students and law students according to their individual psychological characteristics // *World of Science. Pedagogy and psychology*. – 2021. – 1 (9). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN121.pdf>.

УДК 3707

**Е.Н. Вышиваная, заместитель директора
дошкольное отделение МОУ Толбинская школа,
г.о. Подольск, Московская область, Россия
Р.Г. Измайлова, к.п.н, доцент
Т.В. Тимохина, д.п.н., доцент
Государственный гуманитарно-технологический университет,
г.о. Орехово-Зуево, Московская область, Россия**

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНО-ПОЗИТИВНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВЫСОКОЙ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация. Проблема исследования. Новая тема для отечественного образования – интеграция и трансформация двух ступеней образования: дошкольной и школьной в один образовательный комплекс, предполагает иной подход в построении модели взаимоотношений детского сада и школы, который в настоящее время мало изучен. Анализ мировых тенденций в сфере образования [4, 11, 12, 15, 17, 18] позволяет говорить о противоречиях между государственным заказом и его неэффективным исполнением школой. Взгляды на командообразование [10], планирование образовательного пространства [1, 2], практико-ориентированное обучение [7, 8, 18], теоретическое осмысление мотивации [4, 7] и определение критериев оценивания готовности к школьному обучению [11, 12, 15] в российских школах, выявляют существенные противоречия между педагогами двух смежных сфер образования. По мнению авторов, такая несогласованность в суждениях объясняется, несовершенством существующей модели непрерывности и преемственности образования, отсутствием общей стратегии командной работы образовательного комплекса. В этой связи, **целью исследования** является: проанализировать противоречия механизмов преемственности детского сада и школы; выявить неэффективные подходы непрерывности образования, обосновать положительно-позитивные условия для высокой мотивации к школьному обучению в условиях образовательного комплекса. **Методы исследования:** в качестве

теоретических методов использовались анализ зарубежной политики в системе образования; осмысление отечественных точек зрения на учебную мотивацию младших школьников и педагогическое сопровождение; изучение сущности предмета исследования путем проработки педагогической и психологической литературы, методологических основ гуманистической педагогики и системно-деятельностного подхода; сравнительный анализ нормативно-правовой базы, а именно: государственных стандартов начального школьного и дошкольного образований. В роли эмпирического метода применялись беседы и опросы воспитателей и учителей начальных классов, анкетирование 62 старшеклассников двух подмосковных школ. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование указывает на потребность учета мировых тенденций в разрешении противоречий в подходах готовности ребенка к школе между детским садом и начальной школой, особенно в условиях образовательного комплекса. Аргументированные выводы о необходимости проектирования положительно-позитивных условий путем нахождения общих точек соприкосновения, решения вопросов мотивации к школьному обучению схожими методами и технологиями и построения эффективной практики передоверия дошкольника в начальную школу создадут согласованность деятельности и помогут изменить взгляды педагогов на учебно-образовательную деятельность в которой ребенок в полной мере будет субъектом образования. Кроме того, результаты исследования дают дополнительную информацию о перспективах положительного влияния специально организованного образовательного пространства на обучение и определяют стратегию по командообразующей деятельности образовательного комплекса. Вместе с тем, указанные противоречия еще недостаточно изучены, что указывает на необходимость дальнейших исследований этой проблемы. Дальнейшая исследовательская работа определит резервы роста непрерывного образования и дорожную карту преемственной связи детского сада и школы. **Результаты исследования могут быть использованы** в практической деятельности детских садов и школ, а также для дальнейшего развития академических и эмпирических исследований в области партнерских отношений всех заинтересованных участников образовательного процесса в образовательном комплексе. Практическая ценность рекомендаций и выводов данного исследования заключается в доступности их использования в работе по преемственности педагогов школы и детского сада, в формировании информационно-аналитической базы по повышению эффективности процессов взаимодействия воспитателей и учителей начальных классов, управленческого аппарата, а также выработке оптимальных управленческих решений.

Ключевые слова: образовательный комплекс, мотивация, педагогическое взаимодействие, положительно-позитивные условия, преемственность, непрерывность.

*E.N. Vyshyanaya, director deputy
preschool department MEI Tolbinskaya school*

Podolsk, Moscow region, Russia,

R.G. Izmailova, Ph.D., associate professor

T.V. Timokhina, Ph.D., associate professor

State University of Humanities and Technology Orekhovo-Zuevo, Moscow region, Russia

DESIGNING POSITIVE CONDITIONS FOR HIGH MOTIVATION TO SCHOOL EDUCATION IN AN EDUCATIONAL COMPLEX

Abstract. Research problem. A new topic for domestic education – the integration and transformation of two levels of education: preschool and school into one educational complex, suggests a different approach in building a model of the relationship between kindergarten and school, which is currently little studied. The analysis of global trends in education [4, 11, 12, 15, 17, 18] suggests contradictions between the state order and its ineffective execution by the school. Views on team building [10], educational space planning [1, 2], practice-oriented learning [7, 8, 18], theoretical understanding of motivation [4, 7] and the definition of criteria for assessing readiness for

schooling [11, 12, 15] reveal significant contradictions between teachers of two related fields of education in Russian schools. According to the authors, such inconsistency in judgments is explained by the imperfection of the existing model of continuity and incessancy of education, the lack of a common strategy of teamwork of the educational complex. In this regard, **the purpose of the study** is: to analyze the contradictions of the mechanisms of continuity of kindergarten and school; to identify ineffective approaches to continuity of education, to justify positive conditions for high motivation for schooling in the educational complex. **Research methods:** analysis of foreign policy in the education system was used as theoretical methods; comprehension of domestic points of view on the educational motivation of younger schoolchildren and pedagogical support; the study of the essence of the subject of research through the study of pedagogical and psychological literature, methodological foundations of humanistic pedagogy and system-activity approach; comparative analysis of the regulatory framework, namely: state standards of primary school and preschool education. As an empirical method, conversations and surveys of educators and primary school teachers, questionnaires of 62 high school students from two schools Moscow suburbs were used. **Conclusions and recommendations.** The conducted research indicates the need to consider global trends in resolving contradictions in the approaches of a child's readiness for school between kindergarten and primary school, especially in the conditions of an educational complex. Reasoned conclusions about the need to design positive and positive conditions by finding common points of contact, solving issues of motivation for school education with similar methods and technologies and building effective practice of transferring a preschooler to primary school will create coherence of activities and help change the views of teachers on educational activities in which the child will fully be the subject of education. In addition, **the results of the study provide** additional information about the prospects for the positive impact of a specially organized educational space on learning and determine the strategy for the team-building activities of the educational complex. At the same time, these contradictions have not yet been sufficiently studied, which indicates the need for further research on this problem. Further research work will determine the reserves for the growth of continuing education and the roadmap for the continuity of kindergarten and school. The results of the study can be used in the practical activities of kindergartens and schools, as well as for the further development of academic and empirical research in the field of partnerships of all interested participants in the educational process in the educational complex. The practical value of the recommendations and conclusions of this study lies in the accessibility of their use in the work on the succession of school and kindergarten teachers, in the formation of an information and analytical base to improve the effectiveness of the processes of interaction between educators and primary school teachers, the management apparatus, as well as the development of optimal management decisions.

Keywords: educational complex, motivation, pedagogical interaction, positive-positive conditions, continuity, continuity.

Ход развития планетарного человеческого анклава заметно вырос. Благодаря компьютеризации всех сфер фундаментальных знаний мы имеем большой совокупный объем компетенций, перспективы перерабатывать огромный объем информации, анализировать во всех подробностях сложнейшие факты. Иначе говоря, людской конгломерат стал постиндустриальным. Но появилась и общая мировая проблема: образование подрастающего поколения не изменилось и соответствует (в большей или меньшей степени) индустриальной эпохе. Констатируется [15], что навыки поиска информации и аналитики сейчас гораздо важнее, чем просто знание.

Американские власти признают [5], что им необходимо серьезное реформирование начального образования, которое у них регрессирует. Школа не популяризирует поиск информации, ее анализ и работу с первоисточниками. Пра-

вительства Финляндии и Швеции, стран признанных лидеров просвещения, имеют намерения пересмотра концептуальных подходов к целям среднего и начального образования [13], [17], [19]. Школьную программу Финляндии меняют, чтобы школьники усваивали общие подходы к решению проблем. Актуальная концепция шведских школ – каждый ученик должен занимать активную позицию в своем «образовательном путешествии» [20]. Лейтмотивом индивидуального подхода считают приоритет личного интереса.

Российское образование тоже серьезно и разнопланово работает над актуализацией образовательной парадигмы. Тенденция интеграции детского сада и начальной школы в один образовательный комплекс постепенно охватывает всю страну. Д.З. Ахметова [2] определяет сдерживающим фактором такой интеграции, а следовательно, продуктивного образования, несогласованность деятельности в восходящей от детского сада к профессиональной деятельности.

А.М. Новиков [3] считает, что при выборе стратегии российского образования следует ориентироваться и учитывать мировые тенденции. По его мнению, концентрация на практике, предоставляющая знания не для эрудиции, а для практического применения, самостоятельность в принятии решений и работа в самоуправляемых командах поможет сделать образование конвертируемым.

Педагоги-практики (дошкольного и школьного образования) [7], [11], [12], [18], ссылаются на то, что российская школа – это систематизированные знания с перегруженным предметным блоком, не делающего учащегося носителем широкого кругозора. Они настаивают, что знания, подкрепленные личным интересом и практикой гораздо эффективнее усваиваются. Хорошее образование – это не набор эрудиции, а конкретная деятельность.

Исследования Л.В. Герасимчик [4] указывают на слабую школьную мотивацию, а порой и неблагоприятное отношение современных первоклассников к школе. Эту проблему предлагают решать педагогическим сопровождением», описанном в исследованиях Е.И. Казаковой, М.В. Богуславского, А.П. Валицкой, Б.С. Гершунского, А.А. Майера и др. Целесообразность работы малыми подгруппами поддерживает С.А. Ускова [12] считая «сопровождение» гуманистически ориентированным процессом педагогики.

Очевидно, что нововведения в образовании требуют выстроенной эффективной системы передачи ребенка непосредственно из детского сада в школу.

Но, к сожалению, во взаимоотношениях школы и детского сада твердо укоренилась практика неэффективного общения с целью передачи опыта (как в одну, так и в другую стороны). А именно:

- единая форма проведения образовательной/учебной деятельности. Подавляющее число школ и детских садов использует фронтальную форму деятельности как основную.

- организация предметно-пространственной среды. Отсутствие спланированного образовательного пространства для саморазвития и самообучения в школах и копирование школьной расстановки столов в детском саду;

- взаимопосещения уроков/занятий, несущие в себе ни к чему не обязывающую для педагогов информацию. Очень часто такие мероприятия рассматриваются педагогами как повинность;

– анализ диагностики готовности детей к школе сводится к навешиванию ярлыков, которые «по наследству» передаются в школу

– основным критерием готовности к школе считается послушание. Желательно, чтобы дети не задавали лишних вопросов, делали то, что задано, и отвечали на вопросы педагога так, как считает правильным учитель, таким образом, у детей развивается так называемое «рамочное мышление».

Многолетний педагогический опыт позволяет утверждать, что вечный спор «Как подготовить ребенка к школе и что он должен уметь?», практически всегда заканчивается претензией (или просьбой) учителей к детскому саду: «Учите детей порядковому счету, звуковому анализу слова и т. д. и не забудьте про дисциплину!».

Из бесед с практикующими педагогами можно сделать вывод, что учителя не делают разницы между учебной деятельностью, предусмотренной в школе, и образовательной деятельностью детского сада, подразумевая под образовательной деятельностью дошкольной организации мероприятия направленные на приобретение ребенком конкретных навыков счета, чтения и письма. Почему так происходит? Вероятно, из-за разных критериев оценивания готовности к школьному обучению педагогов двух сопредельных ступеней образования и из-за схожести терминов. Обратимся к трактовке понятий.

По определению В.В. Писарева и В.В. Писаревой [14] учебной деятельностью считается передача опыта старшего поколения младшему, целью которой служит приобретение учащимися знаний, умений и навыков. Эта совместная деятельность учителя и ученика, по словам Д.Б. Эльконина, в узком смысле, является ведущей деятельностью дошкольного возраста. Этот постулат очень хорошо знаком многим учителям еще со студенчества.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» [6] рассматривает образовательную деятельность как деятельность по реализации образовательных программ (п. 17 ст. 2), а под образовательной программой понимается комплекс основных характеристик образования (п. 9 ст. 2) [6], т. е. это действия организаторов образования, направленные на достижение целей государственного заказа. Государственным заказом является ФГОС дошкольного образования, который определил результатом завершения дошкольного образования целевые ориентиры. Иначе говоря, образовательной деятельностью считается форма коммуникации, в ходе которой решаются задачи воспитания, обучения и развития личности ребенка.

В этом и состоит различие: в школе – учение и обучение ученика под руководством учителя с итогом приобретенных универсальных учебных действий, а значит доминирующей внешней мотивацией (это нужно учителю); в детском саду – развитие, обучение, воспитание, (где объектом коммуникации выступает не только человек, но и среда) с результатом психологической готовности к накоплению, переработке и расширению знаний, а следовательно, с доминантой внутренней мотивации (это интересно и нужно мне).

Точкой соприкосновения можно считать выводы Д.Б. Эльконина о том, что учебная деятельность побуждается адекватными мотивами собственного роста и самосовершенствования. Таким образом, решение вопросов мотивации

похожими методами и технологиями является главным связующим звеном между дошкольным и школьным образованием.

Фундаментальные положения Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина о системно-деятельностном подходе в сочетании с педагогическим сопровождением и реализацией на практике теории непрерывности и преемственности [9] являются основой ФГОС НОО и ФГОС ДО. В основу этих Стандартов положена унитарная умозрительная сущность – системно-деятельностный подход. Он предполагает непрерывное образование, стремление к саморазвитию и самовоспитанию, учет характерных свойств ребенка и развитие достоинств индивида. Эти особенности рациональнее всего учитывать при организации индивидуализации обучения и при индивидуальном подходе [8]. Но, зачастую, педагоги смешивают эти понятия. Большинство используют индивидуальный подход, протекающий один на один с учителем, и недооценивают индивидуализированную форму учебно-познавательной деятельности, предполагающую групповой метод обучения. Ценность индивидуализации в том, что созданные условия для свободного определения ребенком собственных целей и их реализация, позволяют регулировать темп продвижения каждого ребенка (и школьника и дошкольника) соответственно его возможностям.

Такая форма организации образовательной деятельности характерна для ДОО, использующих инновационные образовательные программы «Вдохновение», «Открытие». Взгляды «вдохновенцев» о том, что ребенок – это «шкатулка с драгоценностями», которую необходимо открыть» способствуя самостоятельному познанию мира входят в противоречие со школой, которая убеждена, что прямое обучение, где ребенок – это «сосуд», который необходимо наполнить – самое эффективное. В результате этих противоречий самостоятельный, имеющий на все свою точку зрения и смело ее высказывающий, инициативный выпускник детского сада попадает под угрозу стать «неудобным» в школе т. к. не действует по предложенному учителем образцу.

С целью получения информации о том, чего не хватило в школе пришедшим из детского сада первоклассникам, был проведен опрос 62 старшеклассников. Подавляющее большинство (87 %) ответов касалось специально организованной развивающей среды. Вспоминая свои ощущения, учащиеся говорили о том, что им хотелось, чтобы окружающее пространство стимулировало зрительную, слуховую, и тактильную модальность, а с учителями был душевный контакт. Дальнейшее уточнение состава респондентов показало, что 95 % из числа ответивших про окружающую среду были воспитанниками детских садов, активно использующих предметно-пространственную среду как «третьего учителя».

А.О. Арно отмечает [1] важность планирования персонализированного образовательного пространства, заключающееся не только в свободе выбора занятий школьников и многообразном выборе материалов, но и в самостоятельном праве изменения своего пространственного окружения; праве на групповое и неформальное общение; праве на самовыражение и творчество. Такое пространство активизирует мотивацию всех участников образовательного про-

цесса, способствует творчеству, развивает позитивные коммуникационные навыки.

Включение в образовательный процесс развивающих и обучающих возможностей предметно-пространственного окружения сможет изменить взгляды педагогов на учебно-образовательную деятельность в которой ребенок в полном мере будет субъектом образования. И это тоже будет объединяющим элементом детского сада и школы.

Утверждение о том, что не ребенок должен быть готов к школе, а школа должна быть готова к ребенку, вытекает из гуманистической педагогики, актуальной и успешно доказывающей свои преимущества [16].

Таким образом, под точкой соприкосновения детского сада и школы в образовательном комплексе подразумевается ведущая позиция координации взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений. Такое интегрированное сотрудничество подразумевает командообразующую деятельность с целью: подбора схожих методик, технологий и практико-ориентированных подходов к обучению, стимулирующих внутреннюю мотивацию и способствующих успешному овладению детьми образовательной/учебной деятельностью; моделирования и учета развивающих возможностей предметно-пространственной среды; регулирования личного темпа образовательного маршрута ребенка посредством индивидуализации обучения [9], [10]. Важно формировать у воспитателей и учителей понимание того, что приводящее к нужным результатам интегрирование в школьную жизнь неизмеримо больше значит, чем умение читать, считать и писать. Ребенку нужна вера в собственные силы, высокая самооценка и психологическая надежность. Эти характеристики и есть основа высокой мотивации к школьному обучению. Отсюда основополагающей задачей системы образования оказывается проектирование и реализация положительно-позитивных условий для их проявления и удовлетворения.

Литература

1. Арно А.О. Проектирование образовательного пространства на основе подхода развития навыков «4К» // *Кант*. – 2020. – № 1 (34). – С. 188–192.
2. Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Юсупова Г.В. и др. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013.
3. Богуславский М.В. Методологические революции в исследовании истории образования и педагогики // *Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»*. – 2020. – № 1. – С. 11–18.
4. Герасимчик Л.В. Формирование мотивации и познавательной активности школьников – один из факторов повышения учебной успешности / Л.В. Герасимчик // *Молодой ученый*. – 2014. – № 6.
5. Джуринский А.Н. Цифровое образование в Европе и США: надежды и реальность // *Сибирский педагогический журнал*. – 2019. – № 3. – С. 162–168.
6. Закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Сфера, 2016.
7. Кондакова И.Ф. Формирование мотивации и познавательной активности школьников на уроках математики через исследовательскую деятельность // *Вестник науки и образования*. – 2020. – № 11–2 (89). – С. 56–60.

8. Кириллов П.Н., Корякина Н.И. Школа возможностей: индивидуальные траектории развития // *Образовательная политика*. – 2019. – № 3.
9. Кравченко С.В. Практико-ориентированное обучение- парадигма современного образования // В сборнике: *Образование в современном мире: горизонты и перспективы*. Сборник научных статей. – 2018. – С. 67–73.
10. Кузь Н.А., Попова А.В. Применение технологии командообразования в организации инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации // *Вестник педагогических инноваций*. – 2021. – № 2 (62). – С. 95–104.
11. Мацибора О.А., Голикова В.Д. Основные сферы готовности к школьному обучению: характеристики и критерии // В сборнике: *Теоретические и практические вопросы психологии и педагогики*. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 25–28.
12. Мурзина Н.П. Преемственность в реализации технологий обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста // *Актуальные проблемы преемственности дошкольного и начального образования: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (22–23 ноября 2018 г.)* – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ. – 2019.
13. О системе образования в Финляндии-справочник для родителей-эмигрантов// [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113062_tietoa_suomalaisesta_koulutusjarjes_telmasta_-_oras_maahanuuttajavanhemmille_venaja.pdf (дата обращения: 10.02.2022).
14. Писарев В.Е., Писарева В.В. «Объективное оценивание – фундаментальная задача образования» // *Вопросы тестирования в образовании*. 2002, № 4.
15. Современное образование: мировые тенденции и региональные аспекты // сборник статей VI Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – 2020. – Том. Часть 2.
16. Шармер О. Основы теории U: главные принципы и применение на практике. – М.: МИФ, 2019. – 240 с.
17. Adam F. Falk. “Technology in Education: Revolution or Evolution?”, In *Remaking College: Innovation in the Liberal Arts*, ed. Rebecca Chopp, Susan Frost, and Daniel H. Weiss (Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2014), 96–114.
18. Burgumbaeva S., Iskakova A., Pashenova P. Practice-oriented education in school mathematics // *Journal of Educational Sciences*. – 2019. – Т. 61. – № 4. – С. 128–135.
19. Результаты ICILS 2013. Audouin F. *La Pedagogie Assistee Cybernetique et Enseignement*. P., 1971 [Электронный ресурс]. – URL: <http://icils2013.acer.edu.au/> (дата обращения: 18.02.2019).
20. Computer Science FdSc [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.staffs.ac.uk/course/SSTK-12304.jsp> (дата обращения: 21.02.2022).

УДК 37.02

А.А. Гаязова, ассистент
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)
Р.А. Фахрутдинова, д. п. н., профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ И ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. Сегодняшнее поразительное этно-конфессиональное разнообразие обучающихся отражает серьезный демографический сдвиг в Российской Федерации. Согласно «Единому плану по достижению национальных целей развития Российской Федерации на

период до 2024 года и на плановый период до 2030 года» существует «потребность в миграционной политике, ориентированной на качественный миграционный прирост и успешную социально-культурную адаптацию мигрантов, на повышение привлекательности России как страны для миграции» [1]. Отсюда следует еще большее увеличение этнического разнообразия населения в ближайшем будущем, что заставляет многих педагогов признать необходимость расширения своих знаний о поликультурном образовании в образовательных организациях. Исходя из этого, **целью** нашего **исследования** является анализ адаптивных зарубежных технологий, форм и методов поликультурного и полилингвального развития личности обучающегося, которые могут быть использованы в отечественной системе образования. В нашем исследовании нами был использован следующий комплекс **методов исследования**: анализ научно-методической, педагогической и психологической литературы по проблеме исследования в зарубежных изданиях; изучение и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования, систематизация и классификация имеющихся материалов; сравнительно-сопоставительный анализ, анкетирование, подсчет статистических данных и их обработка. В рамках педагогического эксперимента, в котором приняли участие обучающиеся бакалавриата 1–3 курсов Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского Федерального университета по направлению подготовки «Педагогическое образование», были сделаны выводы о том, что у большинства опрошенных выявлено положительное отношение к представителям других этнических и расовых групп, но все же нельзя не отметить наличие тех, кто имеет негативное отношение не только к другим народам, но и к собственному. **Выводы и рекомендации.** К сожалению, современная ситуация межкультурного взаимодействия обучающихся говорит о недостаточном уровне разработки учебных программ, форм, методов, технологий с точки зрения поликультурного и полилингвального образования. Отсюда следует сделать вывод о необходимости разработки учебно-методического инструментария поликультурного и полилингвального развития личности обучающегося и внедрения его в практику работы образовательных организаций. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ и реализации сравнительно-сопоставительных исследований по данной проблеме.

Ключевые слова: полилингвальное образование, поликультурное образование, развитие личности обучающегося, межкультурное взаимодействие, этно-конфессиональное разнообразие.

*A.A. Gayazova, assistant
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML)
R.A. Fakhрутdinova, D.Sc. (Pedagogy), professor
Kazan Federal University
Kazan, Russia*

MULTICULTURAL AND MULTILINGUAL DEVELOPMENT OF A STUDENT'S PERSONALITY IN DOMESTIC AND FOREIGN PEDAGOGY

Abstract. Today's striking ethno-religious diversity of students reflects a major demographic shift in the Russian Federation. According to the Unified Plan for Achieving the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2024 and for the planning period up to 2030, there is a “need for a migration policy focused on high-quality migration growth and successful social and cultural adaptation of migrants, to increase the attractiveness of Russia as a country for migration [1]. This implies an even greater increase in the ethnic diversity of the population in the near future, which makes many educators recognize the need to expand their knowledge of multicultural education in educational organizations. Based on the foregoing, **the purpose of the current research** is: to analyze adaptive foreign technologies, forms and methods of multicultural and multilingual development of the student's personality, which can be used in the domestic education system. We used the following set of **research methods**: analysis of scientific,

*methodological, pedagogical and psychological literature on the research problem in foreign publications; study and generalization of pedagogical experience on the research problem, systematization and classification of available materials; comparative analysis, questioning, calculation of statistical data and their processing. As part of the pedagogical experiment, in which 1-3 year undergraduate students of the Institute of Philology and Intercultural Communication of the Kazan Federal University took part in the direction of training "Pedagogical education", it was concluded that the majority of respondents showed a positive attitude towards representatives of other ethnic and racial groups, but still it is impossible not to note the presence of those who have a negative attitude not only to other peoples, but also to their own. **Discussion and Conclusion.** Unfortunately, the current situation of intercultural interaction of students indicates an insufficient level of development of curricula, forms, methods, technologies in terms of multicultural and multilingual education. Hence, it should be concluded that it is necessary to develop educational and methodological tools for the multicultural and multilingual development of the student's personality and its introduction into the practice of educational organizations. **The results of the study can be used in the development of curricula, teaching programs and the implementation of comparative studies on this issue.***

Keywords: *multilingual education, multicultural education, student's personality development, intercultural interaction, ethno-confessional diversity.*

Введение. Культурное, расовое, этническое, религиозное и языковое разнообразие среди обучающихся постоянно увеличивается как в образовательных организациях Российской Федерации, так и в других странах. Это разнообразие помогает обучающимся в приобретении поликультурных и полилингвальных навыков, которые так необходимы для эффективного взаимодействия в мире.

Преподаватели, работающие в поликультурных и полилингвальных условиях, часто испытывают трудности в обучении лиц разных этнических и расовых групп, поэтому исследования по усовершенствованию поликультурного образования всегда актуальны. Концепция Дж. Бэнкса о пяти аспектах поликультурного образования является одним из наиболее распространенных теоретических положений в данной области. Она включает в себя: 1) интеграция содержания – введение этнического и культурного контента в предметную область; 2) процесс построения знаний – обучающиеся изучают, как строятся знания; 3) педагогика равенства; 4) расширение школьной культуры; 5) снижение предубеждений – помощь обучающимся в развитии положительного отношения к различным этническим группам. [2]

Теоретический анализ литературы. В США интерес преподавателей к интеграции культурных особенностей в учебные программы возник после дегрегации школ в конце 1960-х и 1970-х годов, и стало очевидным, что большинство «белых» учителей мало знают об афроамериканцах, мексиканцах, пуэрториканцах и американских индейцах. Обычно учителя пытались обучать так, будто ученики были такими же, как они сами, но при этом считалось, что академические способности таких учеников ограничены и отсутствует поддержка со стороны родителей. Учителя мало осознавали себя, как культурную личность, и считали семьи меньшинств «культурно лишенными». Когда ученики плохо справлялись с программой, учителя расценивали их плохую успеваемость, как свидетельство их бескультурья и неспособности обучаться.

В ответ афроамериканские, пуэрториканские и мексиканско-американские исследователи начали предлагать противоположную точку зрения: обучающиеся были способны к обучению и происходили из культурно богатого рода, но ожидания учителей, методики преподавания и учебная программа препятствовали их обучению. Глория Дж. Лэдсон-Биллингс, например, выделила восемь очень успешных учителей афроамериканских учеников, посетила их занятия, собрав данные о том, как они преподают, а затем побеседовала с учителями, чтобы определить основные черты их методик преподавания [4]. Она обнаружила, что учителя (будь то афроамериканцы или нет) считали себя членами афроамериканских сообществ и связывали обучение со знаниями учеников. Их методика преподавания состояла из трех аспектов: учителя упорно поддерживали учеников в достижении высоких академических ожиданий; они делали упор на культурную компетентность, внося изменения в учебную программу, опираясь на знания, которые обучающиеся приносили из семьи, дома, и налаживали отношения со школьниками и их семьями; также они культивировали в учениках критический подход к властным отношениям, особенно к расизму.

Точно так же Джон Рейбл и Джейсон Г. Ирисарри исследовали методики преподавания десяти учителей, чьи методики были признаны образцовыми в обучении латиноамериканских (американо-мексиканских и пуэрториканских) учеников [3]. Как и учителя Г. Дж. Лэдсон-Биллингс, их основным аспектом обучения было расширенное взаимодействие с местным латиноамериканским сообществом, особенно путем налаживания отношений с учениками и их семьями. Учителя знакомились с местной культурой и ресурсами, которые они регулярно включали в учебную программу. Они серьезно относились к влиянию расизма на жизнь обучающихся и прививали любовь к школе, как к месту, где школьник проводит с пользой время для себя и окружающих.

Цель исследования. Целью нашего исследования является анализ технологий, форм и методов поликультурного и полилингвального развития личности обучающихся зарубежных стран для возможного использования их в отечественной системе образования.

База исследования. Для оценки отношения обучающихся к расовым и этническим меньшинствам мы применили метод педагогического эксперимента, в котором приняли участие 271 обучающийся бакалавриата 1–3 курсов Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского Федерального университета по направлению подготовки «Педагогическое образование» таких профилей подготовки, как: Иностранный (английский) язык и второй иностранный язык (в полилингвальной образовательной среде), История и иностранный (английский) язык (в полилингвальной образовательной среде), Математика и иностранный (английский) язык (в полилингвальной образовательной среде), Начальное образование и дошкольное образование (в билингвальной образовательной среде), Начальное образование и иностранный (английский) язык (в полилингвальной образовательной среде).

Методы и методики исследования.

- анализ научно-методической, педагогической и психологической литературы по проблеме исследования в зарубежных изданиях;
- изучение и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования, систематизация и классификация имеющихся материалов;
- сравнительно-сопоставительный анализ, анкетирование, подсчет статистических данных и их обработка.

Нами были использованы следующие методики исследования: опросники «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), «Шкала культурного интеллекта» (К. Эрли, С. Анга), «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова).

Результаты исследования. Основываясь на результатах экспресс-опросника «Индекс толерантности» высоким уровнем индекса толерантности обладают 116 обучающихся (43 %) (выраженные черты толерантной личности). У 151 обучающегося (56 %) обнаружен средний уровень индекса толерантности (комбинация толерантных и интолерантных черт), 4 обучающихся (1 %) обладают низким уровнем индекса толерантности (выраженные интолерантные установки по отношению к людям и окружающему миру).

Также нами был проведен опрос «Шкала культурного интеллекта». Культурный интеллект – это способность личности эффективно функционировать с различными национальными и этническими культурами или эффективно адаптироваться к новой культурной среде. Это означает определения способности к взаимодействию с представителями других этносов и с представителями разных культурных слоев в рамках одного этноса. По результатам данного опроса, мы выявили, что очень высоким уровнем культурного интеллекта обладают 17 обучающихся (6 %), высокий уровень культурного интеллекта у 98 обучающихся (36 %), средний уровень у 137 обучающихся (51 %), низкий уровень у 17 обучающихся (6 %), очень низкий уровень культурного интеллекта у 2 обучающихся (1 %).

Проанализировав результаты опроса «Типы этнической идентичности», у 259 обучающихся (96 %) мы обнаружили позитивную этническую идентичность (позитивное отношение к собственному и другим народам). У 6 обучающихся (2 %) выявлена этническая индифферентность (неопределенность этнической принадлежности). У 3 обучающихся (1 %) был обнаружен этнонигилизм – отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию. У 2 обучающихся (0,7 %) был замечен этноэгоизм – восприятие через призму конструкта «мой народ», или напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп. У 1 обучающегося (0,3 %) выявлен этноизоляционизм – это убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры.

Данные выполненного нами анализа помогли нам сделать выводы о том, что у большинства опрошенных выявлено положительное отношение к представителям иных расовых и этнических групп, но все же нельзя не отметить

наличие тех, кто имеет негативное отношение не только к другим народам, но и к собственному.

Мы считаем, что интолерантность обучающихся связана с содержанием учебной программы, в которой маргинализируется информация о группах расовых и этнических меньшинств. Зачастую малоопытные педагоги обучают, полагаясь лишь на информацию, указанную в учебниках, в то время как педагоги с большим стажем обычно используют широкий спектр материалов.

Для анализа содержания учебников, используемых в зарубежных странах, существует множество различных методов определения того, как и насколько часто упоминаются группы расовых и этнических меньшинств. Простым методом анализа является подсчет людей, изображенных в учебниках, по расе и полу, также подсчет упомянутых выдающихся личностей, или главных героев рассказов. Более сложный метод заключается в сравнении трактовок идей и событий в учебниках с их трактовками в этнографической литературе.

К сожалению, нами было выявлено, что, по сравнению с другими расовыми/этническими группами, наибольшее внимание в учебниках уделяется людям европейского происхождения, они доминируют в сюжетных линиях и списках достижений. Афроамериканцы упоминаются в ограниченном диапазоне ролей и появляются эпизодически, а не в более широком повествовании об опыте афроамериканцев. Лишь очень небольшая часть предложений в текстах по общественным наукам касается индийцев. Лица азиатского происхождения появляются лишь ограниченно и часто стереотипно.

Проблема традиционных методов обучения заключается в том, что она ставит педагогов в положение предоставления информации обучающимся как пассивным объектам реализации учебного процесса, а не интерактивно, в рамках субъектно-субъектного взаимодействия. В такого рода педагогических отношениях учителя не очень хорошо понимают, что знают их ученики и каков уровень их обученности. Например, в США учителя обычно считают «белых» учеников и учеников из Азии более способными к обучению, чем афроамериканцев и латиноамериканцев, а обучающихся из среднего или высшего класса – более способными к обучению, чем выходцев из низшего класса. Учителя оправдывают свои ожидания поведением обучающихся, их семейным положением и культурными и национальными условиями.

Подобные учебные программы и педагогические модели негативно сказываются на обучающихся из групп расовых и этнических меньшинств. Несколько исследований показали, что многие афроамериканские и латиноамериканские ученики в США, особенно по мере взросления, отказываются от учебной программы, в которой лица их расы или национальности маргинализованы или незаметны. Обучающиеся начинают не доверять школе, ведь то, чему она учит, противоречит тому, чему они учатся дома и в своем окружении. Многие просто считают школу скучной или отчуждающей, или устают от изучения материала преимущественно о «белых людях». Но учителя обычно связывают вовлеченность и успехи обучающихся в классе с их домашними условиями и жизнью вне школы, а не с тем, что происходит в классе.

Заключение. Исследования, проведенные в США, доказывают положительное влияние учителей, работающих, основываясь на аспектах поликультурного образования Дж. Бэнкса, на обучающихся [2]. Содержание учебной программы, которое объединяет знания культурных особенностей обучающихся, вовлекает их в учебу, позволяет им привнести в класс и использовать то, что они знают, и способствует развитию у них чувства личной эмансипации. Учебная программа, которая строится на культурных и общественных знаниях обучающихся, оказывает положительное влияние на учеников, в частности, когда академические ожидания учителей высоки. Кроме того, исследования показывают, что учебная программа, которая отвечает на вопросы обучающихся о стереотипах различных групп, или анализирует, как действует дискриминация, и как люди могут с ней бороться, может уменьшить предрассудки по отношению к людям, которые отличаются от них самих.

Отсюда следует сделать вывод о необходимости интеграции культурного опыта обучающихся в учебный процесс и использования адаптированных к образовательным потребностям обучающихся приемов преподавания. Мы считаем, что реализация культурно-инклюзивного учебного плана, сочетающего в себе прочные доверительные отношения обучающихся и учителя и высокие ожидания, улучшит академические успехи обучающихся.

Итак, анализ поликультурного развития личности обучающегося показал, что те недостатки, которые были выявлены в зарубежной системе образования в определенной степени должны быть учтены в поликультурном развитии личности на всех уровнях отечественной системы образования.

Литература

1. *Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года (от 14 октября 2021)*, Правительство Российской Федерации // [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.economy.gov.ru/material/dokumenty/edinyy_plan_po_dostizheniyu_nacionalnyh_celey_razvitiya_rossiyskoy_federacii_na_period_do_2024_goda_i_na_planovyy_period_do_2030_goda.html
2. Banks, James A. *An introduction to multicultural education*/James A. Banks, University of Washington, Seattle. – Fifth edition, – 2014. – P. 168–169.
3. Irizarry, Jason G. and Raible, John, “Beginning With El Barrio: Learning From Exemplary Teachers of Latino Students”. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 2011. – P. 186–203.
4. Ladson-Billings G. *Beyond the Big House*. New York: Teachers College Press, 2005. – 212 p.

УДК 378

**И.Д. Демакова, д.п.н., профессор
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия**

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ГОСПИТАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: В ПОИСКАХ СМЫСЛОВ, ЦЕННОСТЕЙ, КУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗЦОВ

Аннотация. Концепция воспитательной деятельности педагогов госпитальных школ опирается на высшие достижения современной теории и практики воспитания и, в частно-

сти, на результаты исследований, реализованных в течение последних лет в рамках научной школы Л.И. Новиковой – Н.Л. Селивановой.

В отечественном образовании развивается новое направление, связанное с обучением и воспитанием детей, находящихся на длительном лечении, осуществляемом на базе медицинских стационаров в организациях, входящих в особую систему госпитальных школ. Новизна и сложность работы с детьми, находящимися на длительном лечении, выдвигают задачу исследования специфики воспитательной деятельности госпитального педагога: речь идет о ее смыслах, ценностях и культурных образцах. Научное обоснование концепции воспитательной деятельности педагогов госпитальных школ мы рассматриваем как цель исследования.

Ключевые слова: госпитальный педагог, смыслы, ценности, культурные образцы воспитательной деятельности.

*I.D. Demakova, Dr. Professor
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia*

EDUCATIONAL ACTIVITY OF A HOSPITAL SCHOOL TEACHER: IN SEARCH OF MEANINGS, VALUES, CULTURAL SAMPLES

Abstract. *In Russian education, a new direction is developing related to the education and upbringing of children who are on long-term treatment, carried out on the basis of medical hospitals in organizations that are part of a special system of hospital schools. The novelty and complexity of working with children who are on long-term treatment put forward the task of studying the specifics of the educational activity of a hospital teacher: we are talking about its meanings, values and cultural patterns. We consider the scientific substantiation of the concept of educational activity of teachers of hospital schools as the goal of the study.*

Keywords: *hospital teacher, meanings, values, cultural models of educational activity.*

Введение. В настоящее время в отечественном образовании развивается новое направление, связанное с обучением и воспитанием детей, находящихся на длительном лечении, осуществляемом на базе медицинских стационаров в организациях, входящих в особую систему госпитальных школ. В России началом системной работы в этом направлении считают 2014 год, когда Национальным медицинским исследовательским центром детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева (президент Центра – академик РАН, доктор медицинских наук, профессор А.Г. Румянцев) в сотрудничестве с московской школой № 109 (директор школы, доктор педагогических наук, академик РАО Е.А. Ямбург) был создан социально-образовательный проект «УчимЗнаем», руководителем которого все эти годы является выдающийся деятель в сфере госпитальной педагогики С.В. Шариков (PhD, профессор). Проект находится в активном развитии. Госпитальные школы проекта «УчимЗнаем» на базе медицинских учреждений открыты в 46 регионах России. Актуальность развития госпитальной педагогики подтверждает статистика: по данным Минздрава России, ежегодно 6 млн. российских детей (от 0 до 18 лет) по разным основаниям и разные сроки находятся на стационарном лечении в детских больницах, из них около 250 тысяч детей длительно (свыше 21 дня). Новизна и сложность педагогической работы с детьми, находящимися в госпитальных школах, выдвигают перед учеными задачи организации специальных

исследований в этой сфере, в том числе исследований специфики воспитательной деятельности госпитального педагога. Эта работа делает первые шаги. Начиная с 2020 года, в рамках Научного совета по воспитанию подрастающих поколений РАО удалось объединить участников проекта Учим/Знаем, исследующих проблемы воспитания; ученых научной школы Л.И. Новиковой – Н.Л. Селивановой, выступающих в роли консультантов, и преподавателей кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, активно участвующих в подготовке бакалавров, магистров и аспирантов по дисциплине «Госпитальная педагогика».

В процессе разработки концептуальных подходов к осмыслению содержания воспитательной деятельности педагога госпитальной школы молодые ученые имеют возможность опираться на огромный пласт разработок научной школы Л.И. Новиковой – Н.Л. Селивановой в сфере методологии: системный, междисциплинарный, деятельностный, лично ориентированный, поликультурный подходы; освоение современных методов исследования воспитания (например, метода гуманитарной экспертизы); теоретического обоснования реализации теории гуманизации пространства детства. В условиях дискуссий о воспитании, имеющих разночтения трактовки основных понятий в теории воспитания для молодого ученого весьма важна возможность опоры на достижения определенной научной школы. Мы имеем в виду освоение таких понятий, как детство, ребенок, воспитание. Особенно важным, на наш взгляд, является для госпитального педагога освоение трактовки понятия «воспитание», которое понимается не как продолжение предметной деятельности учителя, а как серьезная последовательная работа со смыслами, ценностями и отношениями каждого ребенка (Селиванова Н.Л.). Такая трактовка помогает педагогам избежать упрощений, формализма, бюрократического отношения к детям и к делу, принимать активное участие как в разработке новых моделей воспитания, так и в поддержании традиций. При разработке концепции воспитательной деятельности госпитального педагога самое серьезное внимание мы уделили рассмотрению воспитания с позиций междисциплинарного подхода, что позволяет обогатить знания о воспитании научной информацией о человеке и механизмах его личностной динамики (экзистенциальная философия), об освоении процесса создания гибкого, открытого диалогового пространства, в котором предусмотрены зоны самоорганизации детей (синергетика), об искусстве расшифровки вербальных и невербальных знаков ребенка (семиотика), об осознании пути ребенка как выхода на вершины через трудности и преодоления (акмеология), о понимании ребенка через постижение смыслов детского поведения (герменевтика), о трактовке личности как целостной открытой многоуровневой развивающейся системы, способной противостоять внешним воздействиям (гуманистическая психология). В сущности, мы говорим о госпитальном педагоге как о специалисте, освоившем основы научно-исследовательской деятельности, о педагоге-исследователе в сфере воспитания.

Подготовка педагогов – воспитателей для госпитальных школ

Магистратура по направлению «Госпитальная педагогика» была открыта на кафедре психологической антропологии Института детства МПГУ в 2020 го-

ду. Это событие предваряло знакомство преподавателей кафедры с программой УчимЗнаем и с опытом ее реализации на Флагманской площадке в больнице имени Димы Рогачева. Программа обучения магистров включает широкий спектр психолого-педагогических дисциплин. Формы занятий многообразны: лекции, семинары, круглые столы. Содержание самостоятельной работы: изучение научной литературы и произведений искусства, освещающих проблемы образования детей, находящихся на длительном лечении в медицинских учреждениях; написание эссе и т. д. Первый состав магистрантов (2020 г.) насчитывал 29 человек, второй (2021 г.) – 24. Организаторов Программы интересовал состав магистрантов. Наше исследование показало, что в магистратуру поступили люди, имеющие высшее образование и большой педагогический опыт, однако, опыт работы в госпитальной школе имели только 30 %, что определило задачу изучения мотивов выбора этого направления обучения. Магистранты, отвечая на вопрос: каковы Ваши цели, надежды, мечты и планы, написали, что они хотят научиться понимать детей, находящихся на длительном лечении, специфику работы в госпитальной школе, грамотно строить отношения с больными детьми, научиться общаться с ними на равных, построить педагогический процесс, реализация которого позволила бы ученикам войти в зону их актуального развития, раскрыть свой потенциал. Важным мотивом было также пополнить знания по общей и специальной педагогике; психологии, разобраться в научных подходах и методах новой для них сферы воспитания. Не только знать теорию, но уметь применить ее на практике, активно создавать собственный педагогический подход, который даст позитивные результаты, узнать психологические особенности детей разного возраста, чтобы лучше понимать процесс становления, формирования, развития личности ребенка, находящегося на длительном лечении, научиться устанавливать доверительные отношения, помогать детям осваивать школьную программу в условиях длительного лечения в медицинском стационаре. В планах многих магистрантов была названа работа в госпитальной школе; погружение в педагогику и в госпитальную педагогику, в деятельность госпитальных школ; многие писали о мечте стать хорошим госпитальным педагогом, используя и применяя всю полученную информацию; оказывать помощь родителям и детям; изучить методику работы в госпитальной школе, позволяющие учитывать потребности детей, научиться создавать индивидуальные программы; консультировать и сопровождать детей; освоить новые способы качественного взаимодействия с коллегами, врачами, родителями и детьми. Организовать систематические занятия с родителями, дети которых находятся в больнице, чтобы они могли время от времени отвлечься, отдохнуть, восстановить силы. Повысить качество жизни ребенка в период лечения и после его завершения в социуме. Отдавать любовь и позитивное настроение, найти свою великую цель в жизни. «Я мечтаю, чтобы профессия госпитального педагога воспринималась всерьез, стала известна широкому кругу людей, чтобы «родные школы» принимали активное участие в жизни таких детей, чтобы ребенок вспоминал о своем пребывании в больнице не столько как о времени боли, сколько о времени открытия нового в себе» (Александра Г.).

В центре нашего внимания на всем протяжении исследования был вопрос: ребенок, находящийся на длительном лечении. Кто он? В чем особенность его жизни? Что он знает о своей болезни и как понимает свое положение, перспективы своего бытия? Как он строит отношения с врачами и педагогами? Как меняются его отношения с родителями, братьями, сестрами, другими родственниками, с ребятами – товарищами по несчастью? При сборе информации, помогающей разобраться в этих вопросах, нами были использованы учебные задания, включающие написание эссе по художественным произведениям, ответы на многочисленные вопросы анкет. Магистранты писали эссе о лично знакомых им детях, находящихся на длительном лечении, брали интервью у таких детей, их родителей, педагогов и врачей. В конце каждого блока занятий мы получали ответы на вопрос: «Сессия закончилась. Что я понял и что почувствовал?»

Ребенок, находящийся на длительном лечении

Перефразируя знаменитые слова Карла Ясперса о детстве, мы можем сказать, что каждый ребенок, находящийся на длительном лечении, это тайна, расшифровать которую может человек, у которого к этой тайне есть шифры. Этот человек врач, педагог, тьютор, учитель, родитель... При всей неодинаковости профессиональной деятельности, жизненного опыта есть то, что объединяет всех этих людей. Несомненно, каждый из окружающих такого ребенка взрослый должен понимать, что перед ним человек, в жизни которого произошла драма: началась болезнь, которая нарушила путь его ребенка, его семейную и школьную жизнь. Взрослые должны понимать серьезность этой драмы, осознавать, что ребенку важно не только не потерять себя в сложившейся ситуации, но и приобрести новые знания о себе и о своей жизни. На наш взгляд, госпитальный педагог призван помочь детям, находящимся на длительном лечении, сохранить свою идентичность, неповторимость, помочь перенести страдания, открыть перед ними возможности реализации своих способностей, получения новых знаний и образования, сделать все возможное, чтобы ребенок не воспринимал время, проведенное в больнице, как пропащее, убитое, пустое. Надо сделать все, чтобы ребенок поверил: время, проведенное в больнице, это жизнь – трудная, опасная, не всегда радостная, но живая жизнь, которая наполнена чувствами и переживаниями. Можно ли научить всему этому госпитального педагога?

Наш опыт показал, что в решении этих задач огромную роль играют художественные произведения. На семинарах мы обсуждали фильм «Красные браслеты» и экранизацию знаменитой книги Эрика-Эммануэля Шмитта «Оскар и Розовая Дама». Результатом этого обсуждения стали яркие эссе, отрывки из которых я хочу привести. Нам показалась очень интересной работа Ильи А. «Тяжкое испытание и люди вокруг него». «Пациенты попадают в больницу, врачи их лечат, родственники и сотрудники больницы поддерживают, ещё мгновение и он побеждает болезнь....», – пишет автор. – Но, увы, – продолжает он, – реальность порой наносит удар, и «хэппи энд» так и не наступает. Пытаясь сделать «как лучше», мы редко задумываемся о том, что наши поступки чаще всего оказываются инструментом собственного прикрытия. В свою очередь, дети, способные к распознаванию неискренности, воспринимают это как

вероломство». Автор глубоко анализирует историю Оскара – неизлечимо больного мальчика, которому остаётся жить всего 12 дней. Родители знают об этом и боятся неизбежного, поэтому избегают встреч с сыном, чем вызывают его ненависть к себе. Врачи, уверенные в исходе, отработывают стандартные инструменты работы с больным, но не находят отклика у своего маленького пациента. И вот, в его жизни появляется Розовая Дама – утомлённая жизнью женщина-предприниматель, на первый взгляд, далеко не самый приятный персонаж, который может встретиться на пути больного ребёнка. Оказавшись в больнице по воле случая, чтобы поддержать свой бизнес, она оказывается втянута в историю с Оскаром: она соглашается приходить к нему два раза в неделю, разговаривать с ним, развлекать, играть, гулять. Розовой Даме отведена трудная роль: ей предстоит подготовить Оскара к смерти, помирить его с родителями, примирить с самой собой, избавить от страха и одиночества, освободить его сердце от злости, наполнить его любовью. С первых минут знакомства Розовая Дама не скрывает от него то, о чём он догадался и сам: жить ему осталось недолго. Вместо этого она даёт ему возможность прожить так, как если бы это была вся жизнь – мальчик, юноша, молодой человек, зрелый мужчина, старик. Она разрешает ему целоваться с девочкой из соседней палаты, позволяет быть грубым, ненавидеть, обижаться и плакать. Оскар совершает ошибки и исправляет их, он сражается, прощает, пускается в опасные приключения. Розовая Дама придумывает писать письма Богу, но не тому, который похож на Деда Мороза и исполняет желания, а такому же больному и страдающему, как Оскар. Эти письма помогают мальчику справиться с одиночеством и разобраться в себе. Мальчик умирает раньше, чем предполагали врачи. Трудно сдерживать эмоции, когда наступает развязка. Невыносимая тяжесть обескураживает и парализует. Самую важную мысль, отражённую в экранизации, которую может извлечь для себя педагог, это мысль о том, что пациент – это ребёнок. Вокруг него вихрем крутится непростая жизнь, и множество людей, которые не смогут стать для него тем, кем может госпитальный педагог: наставником и другом» (Илья А.). Интересные мысли и наблюдения находим мы и в других эссе. Идея фильма «Оскар и розовая дама» заключается в том, чтобы привлечь внимание общества к длительно болеющим и паллиативным детям. Автор эссе (Петр Б.) пишет о том, что часто в интернете ему приходится читать почти единое мнение, когда речь заходит о больных детях, что «жалко ребёнка», что его история «трогает до слёз». Автор отправляет нас к публикациям выдающегося специалиста в области госпитальной педагогики С.В. Шарикова, который многократно подчеркивает, что детям, находящимся на длительном лечении, не нужна жалость, что задача педагогов наполнить их жизнь яркими, запоминающимися событиями. В эссе магистрантов большое место уделено проблеме, к которой обычная педагогика страшится приблизиться. Мы имеем в виду проблему смерти ребенка. В одном из эссе мы читаем: «Оказываясь в стенах больницы, мы должны быть готовы пройти сложный путь вместе с ребёнком. Жизнь некоторых наших детей может закончиться в этой больнице, как это произошло с Оскаром. Даже если мы знаем, что так будет, мы должны успеть сделать всё для своего воспитанника. В последнюю неделю этого года я узнал, что мой

ученик ушёл из жизни. До самого конца мы с коллегами-учителями пытались создать для него полноценную школьную жизнь, какая есть у каждого шестиклассника. Он прожил своё последнее время как все здоровые, обычные дети. Он не был лишён радостей школьной жизни: рисован стенгазеты, его работы были на выставке рисунков, у него были любимые предметы. Он был всем нам нужен, и мы надеемся, что он это чувствовал. В фильме «Оскар и Розовая Дама» мне кажется чрезвычайно важным то, что ей удалось подготовить Оскара к уходу, она и его близкие были с ним в последний день. Он не чувствовал одиночества и, возможно, от этого ему не было так страшно. Я бы сказал, что главная миссия фильма в том, что от чужого несчастья и боли не следуют отворачиваться. В наших силах быть с ними, любить их, поддерживать и верить, что жизнь не кончается, что за чернотой нет небытия, но есть жизнь, в которой страдающие наконец утешатся (Петр Б.).

Тема смерти детей, находящихся на длительном лечении, звучала еще в нескольких работах.

«Впервые я прочитала повесть «Оскар и Розовая Дама» этой весной после просмотра короткого фильма «Дима», основанного на реальных событиях и снятого в Центре имени Дмитрия Рогачева. Как любой нормальный человек, при чтении этой повести я плакала навзрыд. Когда умирает взрослый человек – это страшно и больно. Когда умирает ребенок, боль умножается. А когда видишь детский рак каждый день, то такое произведение становится для тебя очень важным. В главном герое ты видишь своих учеников – тех ребят, которые не смогли выиграть эту борьбу. Но, несмотря на негативизм и проблемы, поднимаемые в этом произведении, в нем есть и радостные, я бы даже сказала счастливые моменты: есть человек, открывший для Оскара простые истины и научивший его верить в Бога, жить, наслаждаясь каждой минутой, и ценить каждое мгновение, проведенное с близкими, научившим его чувствовать чужую боль. Конечно, когда читаешь подобные произведения, все равно по-детски надеешься на счастливый финал. Но, к сожалению, реальная жизнь далека от счастливых концовок. Герой умирает, но за тот короткий миг жизни, что был отведен Оскару, он научился тому, чего порой не умеет взрослый человек: любить, прощать и верить (Александра Г.).

На занятиях, посвященных детям, находящимся на длительном лечении, происходили настоящие озарения. «Я хочу рассказать о сложной проблеме госпитальной педагогики. О детях, чей уход предрешен. Каждый такой случай – это испытание. Недавно нас покинул ребенок, это был первый уход ребенка в моей практике. Я была уверена, что смогла это пережить и отпустить ситуацию. Однако, все эмоции остались во мне. Мои коллеги избегали этой темы, и мне показалось, что только я так глубоко все восприняла. Вчера вечером, после того как я прослушала эссе своих товарищей по магистратуре, я позвонила коллеге и напрямую об этом спросила. Ее ответ меня поразил: она тоже очень переживала, но не знала, как об этом сказать. Мы приняли решение обсудить эту проблему, как только завершится сессия» (Алена К.).

Серьезное место в процессе обучения занимает рефлексия. После завершения каждой сессии магистранты отвечают на вопрос: «Сессия закончена. Что

я чувствую?» Вот несколько ответов: приступая к учебе, я был полон сил и намерений осваивать новый материал, открыть для себя темы исследований. Я сдал сессию. Чувствую радость, легкость и некоторую эйфорию. Сессия закончилась, но, как ни странно, несмотря на то, что я совмещала учёбу с работой, готовилась по ночам, как настоящий студент, к экзаменам и зачётам, я не устала. Оказавшись в едином пространстве, пусть и дистанционном формате, со своими будущими коллегами и, оказавшись в ситуации обмена точками зрения и взглядами по определённым вопросам, поневоле начинаешь оценивать их и себя среди них. Иногда оказывается, что попал в круг единомышленников, а иногда оказывается, что твоя собственная характеристика вышла не такой, какую ты ожидал. Профессиональные коллеги, интересные преподаватели навели на мысль о том, что я могу достичь большего. Зимняя сессия закончена. Я чувствую облегчение, потому что точно знаю, что все не зря и не напрасно. Я чувствую, что магистратура станет отправной точкой к личностному росту. И что многое в себе мне еще предстоит открыть».

Весьма важным в процессе исследования воспитательного аспекта госпитальной педагогики оказалось обращение к опыту, накопленному за минувшие годы педагогами госпитальных школ. Мы имеем в виду опыт внеурочной, внешкольной, клубной развивающей деятельности, богатый опыт организации свободного времени детей, сохранению и развитию традиций проведения праздников, широкого взаимодействия с деятелями культуры, науки, спорта. В опыте госпитальных школ есть поистине бесценные достижения в области освоения близкой дистанции в системе «ребенок-педагог», в сфере индивидуального подхода к каждому ребенку, умения выстраивать диалоговые отношения одновременно с детьми, их родителями и родственниками, а также с лечащими врачами. Наше исследование показало, что госпитальные школы гораздо более успешно решают актуальные задачи воспитания и образования детей, чем «массовая школа». В силу необходимости здесь решаются вопросы индивидуализации и персонализации процесса образования каждого ребенка. Важное достижение – «своя педагогика», «своя технология», «своя методика» для каждого ребенка. Здесь успешно решаются задачи тесного взаимодействия и общей стратегии и тактики взаимодействия педагогов и родителей. Руководители программы УчимЗнаем утверждают: «Госпитальный педагог – это не работа. Это миссия. Это любовь и забота. Можно с полной уверенностью сказать: здесь не только педагоги учат детей, здесь дети учат педагогов не менее важным вещам».

В октябре 2021 года магистранты, обучающиеся госпитальной педагогике в Институте детства МПГУ, отвечая на вопросы анкеты о сложных проблемах воспитания в госпитальной школе, которые остро нуждаются в исследовании, назвали следующие: система работы с родителями, находящимися под давлением диагноза своего ребёнка; социализация детей после выписки из больницы; формирование жизнестойкости педагогов, работающих с детьми в больнице; индивидуальный подход в воспитании профессиональное самоопределение детей, находящихся на длительном лечении; адаптация молодых педагогов в первые годы работы в госпитальной школе; сохранение внутренних ресурсов

и проблема профессионального выгорания педагогов; тяжелая болезнь ребенка как трудная жизненная ситуация: методы помощи родителям в преодолении стресса; психическая депривация и адаптация детей в госпитальной школе; поиск эффективных методов коррекции личностной сферы детей, находящихся на длительном лечении; этический кодекс госпитального педагога; пути создания позитивных установок и комфортных условий пребывания ребенка в стационаре через вовлечение его в творческую и игровую деятельность.

Есть мысль, проходящая через все ответы респондентов: необходима профессиональная подготовка универсальных педагогов-воспитателей для работы в госпитальных школах.

Литература

1. Валеева Р.А. Януш Корчак. Как любить ребенка. – М.: Социальный проект, 2016. – 160 с.
2. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие. – М. Педагогический поиск, 2020 – 127 с.
3. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М.: АНО «ЦНПО», 2013. – 200 с.
4. Корчак Я. Как любить ребенка. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
5. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. – М.: ООО «ПЕР СЭ», 2010.

УДК 378/372.87

*О.С. Джафарова, к.п.н., доцент
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова,
г. Симферополь, Республика Крым*

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Основными путями формирования медиаграмотности будущих учителей начальной школы является: учет интересов будущих педагогов; освоение ряда умений и навыков, необходимых для глубокого понимания информации и создания собственных медиапродуктов; развитие критичного мышления при восприятии медиаматериалов; реализация художественно-творческого потенциала студентов в процессе создания профессионально ориентированной медиапродукции.

Ключевые слова: медиаграмотность, будущие учителя начальной школы, медиаобразование, медиа.

*O.S. Dzhafarova, PhD, Associate professor
Crimea Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov,
Simferopol, Crimea*

WAYS OF FORMING MEDIA LITERACY OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

Abstract. The main ways of forming media literacy of future primary school teachers is: count with the interests of future teachers; mastering a number of skills necessary for a full understanding of information and creating your own media texts; the development of critical thinking in the perception of media; realization of students' artistic and creative potential in the process of creating professionally oriented media products.

Keywords: media literacy, future teachers of primary school, media education, media.

Современная жизнь отличается огромным влиянием на все сферы жизни средств массовой информации и информационно-компьютерных технологий, в связи с чем появляется необходимость целенаправленной подготовки специалистов разных профессий в своей будущей деятельности к грамотному их использованию. В современных стандартах высшего профессионального педагогического образования одной из основных задач является владение методами поиска, обработки и использования информации, умение ее интерпретировать, адаптировать в соответствии с запросами обучающихся. Такая тесная связь между медиаобразованием и профессиональной подготовкой будущего учителя выступает важным компонентом его профессиональной компетентности. Подготовка будущих учителей начальной школы к использованию медиасредств в учебно-воспитательном процессе предполагает высокий уровень медиаграмотности самого педагога, чтобы он смог в будущей профессиональной деятельности формировать медиаграмотность своих учеников.

Проблему формирования медиаграмотности рассматривали ученые в контексте медиаобразования: Л.М. Баженова, О.А. Баранов, А.А. Журин, Н.А. Козловская, Е.А. Нефедова, Н.Ф. Хилько, Н.Ю. Хлызова, А.В. Федоров, И.В. Чельшева и другие.

Целью работы является раскрыть основные пути формирования медиаграмотности будущих учителей начальных классов.

Медиаграмотность выступает результатом медиаобразования, которое происходит на протяжении всей жизни. Медиаграмотность заключается в совокупности мотивов, знаний, умений и возможностей личности обучающегося, направленных на грамотное использование, критический анализ медиаресурсов. В свою очередь, медиаобразование выступает как инструмент защиты от вредных эффектов и трендов медиа [1, с. 101].

В работе А. Высоцкой медиаграмотность выступает не просто определенным запасом знаний, а включает в себя специфические умения, процесс, способ мышления, которые постоянно совершенствуются и похожи на осмысленное чтение [2, с. 43].

Медиаграмотность рассматривают разные области знаний, в том числе и международное право, которое рассматривает ее в качестве грамотного использования детьми, педагогами инструментов, обеспечивающие доступ к информации, становление критичного рассмотрения содержания сведений, привитие навыков коммуникации, содействие педагогического применения коммуникационных, информационных услуг и технологий [3, с. 45].

Среди исследователей сущности понятия медиаграмотности, наиболее точное определение дал А.В. Федоров, который раскрывал ее как совокупность знаний, умений, мотивов, личностных компетенций, содействующие выбору, применению, критическому рассмотрению, оцениванию, формированию, передаче информации в разных формах, разновидностях, жанрах, а также рассмотрению сложных процессов работы медиа в современном обществе [4]. Из этого следует, что медиаграмотность, включает в себя определенный набор знаний, умений, систем ценностей и отношений личности к получаемой информации. Существуют разные подходы к определению структурных компонентов медиа-

грамотности, например, Р. Хоббс выделяет четыре группы умений: умения осуществлять доступ, умения анализировать, умения оценивать и умения создавать медиапродукты [7].

На основе выделенной структуры можно определить основные направления формирования медиаграмотности будущих учителей начальной школы.

Для формирования мотивации и умения осуществлять доступ к различным источникам информации необходимо учитывать индивидуальные интересы студентов, раскрыть возможности медиаресурсов в профессиональном становлении будущего педагога. Осуществлять интенсификацию знаний о медиаобразовании и мультипликационной педагогике: знакомство студентов с историей возникновения и развития мультипликации, сущность и виды мультфильмов, влияние медиасредств на повышение уровня художественного образования личности.

Мультипликация представляет собой процесс создания иллюзии движущихся изображений в процессе последовательного представления неподвижных элементов [5, с. 78–81].

По способу создания мультфильмы бывают: рисованные (классическая покадровая анимация, где каждый кадр рисуется отдельно); перекладные (старейший вид анимации, суть которого заключается в том, что отдельные элементы и картона или бумаги передвигаются и фотофиксируются); кукольные (используются позы фигурок кукол); пластилиновые (близка по характеру с кукольной; за счет пластичности материала позволяет создавать эффекты движения); компьютерные (движущиеся изображения получают с помощью 2D и 3D-анимации, созданной на компьютере); комбинированные (это совмещение любого из видов анимации с видеофильмом).

С педагогической точки зрения, решая определенные задачи, можно выделить развивающую, познавательную, нравственную, обучающую, развлекательную и другие функции мультипликации. Такое многообразие видов и функций подчеркивает важность мультипликации в комплексном развитии личности обучающихся.

Мультипликация позволяет развивать способности личности в различных видах искусства: в литературе – при создании сценария, в театральном искусстве – в процессе озвучивания ролей, в изобразительном искусстве – при создании раскадровки и художественном воплощении персонажей, в музыкальном искусстве – озвучивая мультфильм; поэтому главная цель мультипликации является комплексное художественно-творческое развитие.

Ключевым моментом при анализе и оценке медиаматериала следует уделять пониманию содержания и специфики языка средств массовой информации, критическое отношение к получаемым сведениям, грамотное использование дополнительной информации в своей профессиональной деятельности.

Самым продуктивным путем формирования умения создавать медиапродукты, на наш взгляд, является создание собственных мультфильмов педагогического характера. Так как мультипликация обладает огромным потенциалом во всестороннем развитии личности педагога и обучающихся. Разнообразие форм и техник создания мультипликации предоставляет возможность раскрыть

индивидуальный потенциал каждого студента. При создании мультфильмов будущие учителя выбирают различные темы: на основе картины художника «оживляют» ее элементы при помощи перекладной анимации; придумывание своего сюжета на основе картины художника; иллюстрирование детских песен, выбор нравственной темы и др. В процессе создания мультфильмов будущие педагоги осваивают разные способы и приемы художественно-творческой деятельности, развивают художественно-графические умения с привлечением технических средств, способности к воплощению творческого замысла.

Сам процесс создания мультфильмов достаточно интересный и трудоемкий, который представляет собой четкую последовательность этапов работы: выбор темы и придумывание сюжета, разработка персонажей, раскадровка, съемка, монтаж и озвучка, презентация, рефлексия.

Для творческой работы обучающиеся объединяются в малые группы и совместно придумывают тему и идею будущего художественного продукта, важной особенностью является педагогическая направленность содержания мультфильма. Рассмотрим более подробно этапы создания мультфильма будущими учителями начальной школы.

1. Выбор темы и придумывание сюжета. Для активизации творческих замыслов обучающимся можно предложить вопросы: какова цель мультфильма, в чем конфликт персонажей, на кого он направлен и т. д.? Поэтому могут быть художественные продукты разного содержания: студенты могут «оживить» репродукцию картины художника; придумать свой сюжет на основе изображенных событий на картине художника; иллюстрирование детских песен.

По времени мультфильм должен быть коротким и увлекательным, что соответствует особенностям современного младшего школьника.

На этом этапе обучающиеся не только продумывают диалоги героев, но и учатся рассказывать обо всех деталях (кто как двигается: моргает глазами, улыбается, ходит, смотрит, машет руками и т. д.). Главная задача состоит в том, чтобы как можно подробнее передать действия героев в каждой отдельной сцене. Данный этап способствует активизации фантазии студентов, умению работать в группе.

2. Разработка персонажей. Поиск образа персонажей является самым интересным процессом. Для более точной передачи внешности героя обучающиеся дают словесную характеристику персонажам, что развивает их речь. Делается это для того, чтобы при разработке визуального образа уже четко можно было представить его характер, тогда герой соответствует написанному сценарию. Во время разработки персонажей развиваются художественные способности, обучающиеся при помощи художественных средств: цвета, формы, динамики, симметрии, учатся передавать чувства и характер героев.

3. Раскадровка представляет собой последовательность рисунков, на которых отражаются события мультфильма. Четкая проработанность раскадровки показывает, как выглядят сцены в мультфильме, последовательность событий, расположение героев и основных предметов на фоне. Значение раскадровки заключается в том, что она помогает представить повествование, объединить историю и время в ключевых кадрах, увидеть технические параметры: движение

персонажей, параметры камеры света, декорации. В процессе работы над раскадровкой обучающиеся мыслят логично, выстраивают сцены в четкой последовательности.

4. Съемка мультфильма. Самый трудоемкий этап, требующий терпения и усидчивости. Главным помощником на данном этапе является качественная раскадровка, где представлена последовательность съемки. В основном мы используется стандартный формат листа А4, но для дальних или ближних планов можно использовать фокусное расстояние или формата листа, например, на формате А3 предмет будет казаться дальше, так как он будет меньше относительно фона, чем на А4. Студентам необходимо сделать большое количество фотографий с изменениями положения движущихся деталей. При помощи фотоаппарата для съёмки одной сцены приходится делать 20–30 фотографий.

5. Монтаж. Интересным и творческим является процесс монтажа мультфильма, когда из отдельных частей: фото, звук, графика, спецэффекты, необходимо создать целый продукт. Соединяя, комбинируя, выстраивая последовательность во времени, у обучающихся развиваются способности синтеза, оригинальность и гибкость мышления, активизируется творческое самовыражение. Студенты осваивают различные компьютерные программы по работе с фотографиями и изображениями: Movie Maker, AVS video editor, Volide Movie Creator, Lomotif и другие. Необходимо четко следить за логикой происходящих событий, можно управлять временем: замедляя или ускоряя смену кадров, многие программы позволяют добавлять спецэффекты.

6. Озвучивание. Важным компонентом для понимания содержания создаваемого мультфильма является озвучивание. Оно может быть разное: музыкальное, декламация текста, нарезка звуков из других мультфильмов или фильмов, добавление звуков природы. Подбирая музыкальные фрагменты, студенты пытаются через особенности музыки передать характер персонажа или событий, также приобщаются к классическим произведениям.

7. Презентация творческих работ. Обязательным компонентом создания мультипликации является защита творческих работ. Данный этап проходит в виде фестиваля, на котором проходит первый показ мультфильмов, так называемая премьера. Из студентов создается жюри для награждения дипломами победителей в различных номинациях: «Самый содержательный», «Самый музыкальный», «Веселый», «Оригинальный», «Познавательный» и т. д. Данное мероприятие проходит ярко и динамично: каждая работа несет определенный эмоциональный заряд и все участники погружаются в творческую атмосферу каждого мультфильма, когда невозможное становится реальным.

8. Рефлексия. После просмотра созданного мультфильма необходимо провести анализ полученных результатов. Студентам предлагается дать оценку просмотренным мультфильмам, обсудить что получилось, а над чем еще можно работать, дать рекомендации по улучшению творческой работы. На этом, заключительном, этапе важную роль играет такой признак творчества как, удовлетворенность результатами. Важно, чтобы студентам нравился созданный им мультфильм как результат совместного творчества, чтобы они понимали и мог-

ли объяснить с какой целью они его сделали, какую педагогическую роль он играет в обучении школьников и чему они научились сами [6].

Таким образом, основными путями формирования медиаграмотности будущих учителей начальной школы является: учет интересов будущих педагогов; освоение ряда умений и навыков, необходимых для полноценного понимания информации и создания собственных медиапродуктов; развитие критического мышления при восприятии медиаматериалов; реализация художественно-творческого потенциала студентов в процессе создания профессионально ориентированной медиапродукции.

Литература

1. Журин А.А. *Интегрированное медиаобразование в средней школе* – М.: Бином; Лаб. знаний, 2012. – 405 с.
2. *Интеграция медиаобразования в условиях современной школы: сборник научных трудов II Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием / ред. коллегия А.В. Федоров, А.С. Галченков.* – Морской Чулек – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2015. – 152 с.
3. Баранов, О.А. *Медиаобразование в школе и вузе* – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. – 87 с.
4. Федоров А.В. *Медиаобразование будущих педагогов* – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.
5. Чухно С.В. *Мультипликация как инновационный метод в работе с одаренными детьми* – М.: Буки-Веди, 2015. – 124 с.
6. Джафарова О.С. *Создание мультфильмов будущими учителями начальных классов как аспект подготовки к художественному обучению младших школьников // Мистецтво та освіта.* – Київ: ДП Преса, 2020. – № 3 (93). – С. 34–38.
7. Hobbs, R. (2017). *Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens.* In Fran C. Blumberg and Patricia J. Brooks (Eds.), *Cognitive Development in Digital Contexts* (pp. 253–274). London: Academic Press.

УДК 378

**С.Г. Добротворская, д.п.н., профессор
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия
Т.И. Охтярова, к.п.н.
Региональный сосудистый центр,
г. Чебоксары, Россия**

РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. *Изменения, происходящие в системе образования в XXI веке, переход на дистанционное обучение в период пандемии, превышение количества лекционных часов за счет совместительства (до 2-х ставок), модернизация и насыщение информационными технологиями, обозначили некоторые трудности. Опрос, проведенный среди педагогов по всей России, позволил увидеть проблемы привлечения внимания учеников во время трансляции, необходимость форсирования голоса, что приводит к быстрому утомлению. Важным средством работы педагога является управление голосом при длительной речевой нагрузке. Исходя из этого, необходимо избегать речевого перенапряжения, что позволяет предотвратить профессиональную непригодность.*

Профессиональная деятельность педагогов сопряжена с повышенными эмоциональными нагрузками, часто в шумной аудитории в условиях длительной, без отдыха речевой деятельности. Именно поэтому необходима развитая здоровьесберегающая компетентность, являющаяся важным компонентом профессиональной компетентности педагогов и составляющей профессиональной подготовки, осуществляемой в условиях повышения квалификации. Таким образом на курсах обеспечивается возможность построить индивидуальную траекторию, путем выстраивания информационно-образовательной среды, благоприятствующей ее эффективному развитию.

Проблема исследования: *каково научно-методическое обеспечение развития здоровьесберегающей компетентности педагогов в речевой деятельности в условиях повышения квалификации?*

Цель исследования: *развитие здоровьесберегающей компетентности педагогов в речевой деятельности в условиях повышения квалификации.*

В статье представлено содержание учебных дисциплин, которые на сегодняшний день способствуют наиболее эффективному развитию и освоению важных компонентов здоровьесберегающей компетентности педагогов в речевой деятельности в учебном процессе курсов повышения квалификации. Изучаемые темы: «Принципы рациональной организации жизнедеятельности педагога», «Здоровьесберегающая деятельность педагогов», «Основы гигиены голоса и предупреждение профессиональных голосовых нарушений», «Формирование навыка правильного голосообразования, проблема воспитания носового вдоха, использование дыхания», «Методы предупреждения раннего утомления голоса при длительной без отдыха речевой деятельности, повышение работоспособности», «Технология релаксации мышечного тонуса голосового аппарата», «Резонансная техника речи. О психологической природе резонирующего дыхания. Основные принципы работы резонаторов как мощный фактор сбережения голоса педагога при длительной без отдыха речевой деятельности», «Роль двигательной активности в жизнедеятельности педагога, дыхательные упражнения в движении».

Материалы статьи представляют практическую ценность при планировании и организации учебного процесса в подготовке будущих педагогов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *здоровьесберегающая компетентность, рациональная организация здоровьесберегающей среды педагогов в речевой деятельности, сенсорные нагрузки, речево-голосовая терапия, информационно-образовательная среда.*

**S.G. Dobrotvorskaya, Dr., PhD, Professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia**

**T.I. Okhtyarova, PhD in Pedagogy
Regional Vascular Center,
Cheboksary, Russia**

THE DEVELOPMENT OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF TEACHERS IN SPEECH ACTIVITY

Abstract. *The modernization and globalization that take place in the education system in the 21st century, the saturation with information technologies, the increase in the number of lecture hours due to combination of part-time jobs (up to 2 rates), the transition to distance learning during the pandemic have revealed some problems. A survey conducted among teachers throughout Russia has shown that it is difficult for them to keep the attention of students during the live broadcast; a teacher has to force his/her voice, which leads to rapid fatigue. Voice is one of the most important means of a teacher's work. Accordingly, it is absolutely necessary for a teacher to be able to avoid speech overstrain and, thereby, prevent professional unsuitability.*

Teachers in conditions of continuous speech activity without a rest, often in a noisy audience, with increased emotional stress, are in need of well-developed health-saving competence. Health-preserving competence is one of the components of the professional competence of teachers and an important component of professional training implemented at advanced training. It looks possible to form an individual trajectory, through the creation of an information and educational environment that contributes to its most effective development.

Research problem: *what is the scientific and methodological support for the development of the health-saving competence of teachers in speech activity in terms of advanced training?*

The purpose of the study: *the development of health-saving competence of teachers in speech activity in terms of advanced training.*

The article presents the academic disciplines, which today contribute to the most effective development in mastering health-saving competence among teachers in speech activity at the advanced training courses.

Topics that are covered are “Training of the skill of correct phonation, the problem of teaching nasal inspiration, the use of breathing”, “Technology of relaxation of the muscle tone of the vocal apparatus”, “Fundamentals of voice hygiene and prevention of professional voice disorders”, “Principles of the rational organization of a teacher’s life”, “Methods for preventing early fatigue voices during prolonged speech activity without rest, boosting the working efficiency”, “Health-saving activity of teachers”, “The role of motor activity in a teacher’s life, breathing exercises in motion”, “Resonant speech technique. Psychological nature of resonant breathing. Basics of the resonator use as a powerful factor in saving teachers’ voice during prolonged speech activity without rest”.

The materials of the article are of practical value for preparing and organizing the educational process in higher education institutions in terms of training of future teachers.

Keywords: *health-saving competence, rational organization of the health-saving environment of teachers in speech activity, sensory loads, speech-voice therapy, information and educational environment.*

Введение. Подготовка профессионала, постоянно модифицирующего и улучшающего свои умения и навыки в ситуации суровой конкурентоспособности без овладения компетенциями нереальна. Развитая здоровьесберегающая компетентность определяет профессиональную деятельность педагога. Наши наблюдения показывают несформированность компетенции здоровьесбережения у многих педагогов. В приказе Минтруда России № 33н 21.03.2014 № 31689 (24.01. 2014 г.) отражается гигиенический показатель, являющийся важным гигиеническим критерием, который отражает степень напряжения голоса в речевой деятельности – «сенсорные нагрузки» (суммарное количество часов, наговариваемых за неделю). Голосовая нагрузка менее 16 часов является оптимальной по напряженности труда; от 16 до 20 часов – допустимой; от 20 до 25 часов – вредной, приводящей к ухудшению речевой деятельности при систематическом перенапряжении голоса [8].

Важность компетенций состоит в способности ориентироваться в быстроменяющемся современном мире и умении выполнять конкретные практические действия. К требованиям современной жизни можно отнести наличие здоровьесберегающей компетентности, которая напрямую связана с важным экономическим показателем – здоровье педагога. Важно владение и использование педагогом на высоком уровне комплексных способностей в профессиональной деятельности. Не смотря на высокий уровень академической подготовки, у мно-

гих педагогов имеются затруднения в речевой деятельности при повышенных сенсорных нагрузках.

В Федеральном Законе об образовании от 29.12.2012 №273-ФЗ сказано о воплощении в жизнь права на образование, благодаря непрерывному образованию, что актуально во многих странах с высоким образовательным рейтингом. В системе повышения квалификации создаются условия для самореализации и развития ключевых компетенций, влияющих на конкурентоспособную позицию педагога-профессионала на рынке труда. В перечне требований, включенных во многие Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения В.И. Байденко в составе универсальных компетенций, выделяет компетенции здоровьесбережения, которые представлены в европейском проекте TUNING [6].

При повышенных эмоциональных нагрузках, часто в шумной аудитории, длительной без отдыха речевой деятельности, педагогам важна развитая здоровьесберегающая компетентность. На сегодняшний день, в педагогических университетах, исключение составляют театральные, не рассматривается постановка голоса. Высокий уровень сформированности ключевой компетенции – умение управлять своим голосом предусматривается в программе специалитета по направлению «Актерское искусство», что является приобретаемым навыком. Союзом европейских фонистров в 1979г. разработаны методические рекомендации, где профессия педагога относится к группе профессий с высокими требованиями к качеству голоса, предполагающие его выносливость [4]. Систематическое перенапряжение и неумелое использование приводит к появлению охриплости, голосового утомления, потере голоса в момент речи, что грозит появлением стойких нарушений вплоть до профессиональной непригодности.

Одним из компонентов профессиональной компетентности педагогов и важной составляющей профессиональной подготовки является здоровьесберегающая компетентность, реализация которой происходит в условиях повышения квалификации. В этом случае формируется индивидуальная траектория через создание информационно-образовательной среды, наиболее способствующая ее эффективному развитию. Важно построить в условиях повышения квалификации систематическую работу по развитию здоровьесберегающей компетентности педагогов в речевой деятельности.

Теоретический анализ литературы. В период пандемии, непростые условия дистанционного обучения, требующие от педагогов инновационных способов организации профессиональной деятельности, последствия после перенесенного COVID-19: нарушения обоняния, вкуса и голоса неблагоприятным образом сказались на ведении речевой деятельности. Коронавирусная инфекция поражает дыхательные пути. Голос – это результат работы голосовых связок через которые проходит выдыхаемый воздух. Ученые из Aizahra University, Федерального научно-клинического центра оториноларингологии проанализировали как COVID-19 влияет на голос человека. Появившаяся одышка вызывает проблемы с выдохом, в результате не хватает сил, чтобы произносить звуки; частый сухой кашель нарушает вибраторную активность голосовых складок; отечность

дыхательных путей при патологии гортани влияет на качество звука из-за девиантной вибрации [3]. В этом случае здоровьесберегающая компетентность открывает новые возможности в управлении голосом при длительной без отдыха речевой деятельности.

Вопросы развития валеологической культуры являются предметом изучения современных исследователей. Ими установлено, что у многих не сформировано ценностное отношение к своему здоровью, рационально планировать трудовой процесс не удастся из-за нехватки времени. Оздоровительно-профилактическая работа по отношению к своему здоровью освящается в работах В.И. Андреева, И.И. Брехмана, Э.Н. Вайнера, В.В. Маркова и др. [1].

В диссертационных исследованиях Т.А. Глухих, Е.Р. Маргиевой, Н.Н. Мальярчук освящаются вопросы формирования валеологических знаний и культуры. А.М. Бруссер, И.А. Михалевская, М.П. Оссовская уделяют внимание профилактике нарушений голоса. Реабилитации голоса посвящены работы Д.А. Клесс, Е.И. Новожиловой и др. [2].

В трудах Н.М. Борытко, В.А. Болотова, В.Ф. Габдулхакова, И.А. Зимней, Т.Ю. Ломакиной, Л.М. Митиной, В.А. Слостенина, П.П. Терехова, А.В. Хуторского и др. раскрываются проблемы формирования компетенций [5].

Современные взгляды на речевую деятельность у европейских ученых раскрываются в трудах V. Woisard, L. Koverdinsky, Otasevic, D. Soster, J. Sundberg, D. Schindel и др., где важная роль отводится вопросам акустического анализа голоса и речи, а также реабилитации. Международный опыт европейских стран “MA in Speech-Language Pathology” знакомит нас с клиническими исследованиями речи для студентов. Практика скандинавских стран (Kirkenes legesenter AS), Oslo City Legesenter в последние десятилетия доказывает многофункциональность использования тест-анкеты, выявляющая проблемы со здоровьем в ранние сроки [10]. Российские ученые И.И. Брехман и Э.Н. Вайнер открыли промежуточное состояние между здоровьем и болезнью, так называемое третье состояние, которое позволяет использовать для восстановления резервные возможности организма.

При всей значимости описанных исследований, отмечается недостаточная изученность проблемы развития здоровьесберегающей компетентности педагогов в речевой деятельности, которая бы отвечала современным требованиям профессиональных стандартов.

Изучив разные подходы к построению структуры здоровьесберегающей компетентности, выделены 4 основных компонента: мотивационный, где учитывается потребность в здоровьесберегающих знаниях; когнитивный – владеет здоровьесберегающими знаниями; деятельностный, когда способен рационально применять здоровьесберегающие знания в реальных ситуациях при длительной без отдыха речевой деятельности; рефлексивный – отсутствуют помехи в речевой деятельности.

Сформулированы основные принципы развития здоровьесберегающей компетентности педагогов в речевой деятельности: принцип сознательности и активности, принцип систематичности и последовательности использования, принцип постепенного увеличения голосовой и двигательной нагрузки,

принцип индивидуализации, принцип комплексности воздействия, принцип обратимости тренировочных эффектов, обеспечивающих эффективность данного процесса и возможность определять эффективность развития здоровьесберегающей компетентности в условиях повышения квалификации.

В тренинговой информационно-образовательной программе «Рациональная организация здоровьесберегающей среды педагогов в речевой деятельности» раскрыто развитие здоровьесберегающей компетентности педагогов. Интеграция содержания учебных дисциплин тренинговой информационно-образовательной программы способствует успешному развитию здоровьесберегающей компетентности педагогов в овладении основными компонентами здоровьесберегающей компетентности через основные формы – это консультации, практические занятия «Основы гигиены голоса и методы предупреждения профессиональных нарушений», лекции по проблемам здоровьесбережения голоса, информационно-образовательный тренинг «Рациональная организация здоровьесберегающей среды педагогов в речевой деятельности». К методам, способствующим развитию чувства уверенности в своих возможностях, для создания ситуации успеха относится беседа, методы психологической саморегуляции в ситуации с повышенной эмоциональной нагрузкой, сочетание режимов работы голоса в большой аудитории, активные и интерактивные методы речеголосовой терапии, способствующие комфортному состоянию голоса. Памятки, пособия, брошюры послужили основными педагогическими средствами. Эффективной организации здоровьесберегающей речевой деятельности способствовали педагогические условия.

Планируемыми результатами всей работы является положительная динамика роста уровня развития здоровьесберегающей компетентности педагогов в речевой деятельности.

Профессиональный рост педагога происходит непрерывно на протяжении всей жизни. Поэтому процесс развития здоровьесберегающей компетентности педагогов в речевой деятельности, более эффективно и успешно осуществляется, если на курсах повышения квалификации создаются определенные педагогические условия.

Реализация первого условия предполагала включение в учебный процесс разнообразных форм работы, которые позволяют сформировать устойчивый интерес к обогащению валеологическими знаниями в вопросе здоровьесбережения в речевой деятельности. Углубленному изучению отдельных тем учебного практикума способствовали семинарские занятия, лекции по проблемам здоровьесбережения голоса: «Укрепление голосового аппарата», «Приемы релаксации после длительной без отдыха речевой деятельности». Просмотр видеозаписей ведущих специалистов России и мира по постановке голоса З.И. Аникеевой, А.М. Бруссер, М.П. Оссовской, Е.И. Черной, Johan Sundberg (г. Стокгольм, Швеция), Jitka Vydrova, Чехия, Парижский центр голоса и слуха) и т. д., способствовал развитию у педагогов здоровьесберегающей компетентности [7]. Далее на практических занятиях проводилась диагностика по авторской методике, выявляющая первоначальный уровень развития здоровьесберегающей компетенции в речевой деятельности. Благодаря этому развиваются важные компоненты

здоровьесберегающей компетентности, позволяющие актуализировать процессы самопознания и саморазвития.

Второе условие предполагало создание информационно-образовательной среды, которая включает реализацию тренинговой информационно-образовательной программы «Рациональная организация здоровьесберегающей среды педагогов в речевой деятельности», как ценности валеологических знаний через реальное побуждение к здоровьесберегающей деятельности. Целью является создание условий для саморазвития, самосовершенствования, развития информационной культуры. Информационная среда представляет собой возможность получения необходимых сведений, а умение преобразовывать ее в навыки приобретается в процессе обучения. Развитие здоровьесберегающей компетентности включало комплекс мероприятий просветительского характера, методы организации и конкретное содержание комплекса тренировок. Реализации этого условия отводили первостепенную роль, так как в нашей стране недостаточно уделено внимания вопросам здоровьесберегающей речевой деятельности.

Под информационно-образовательной средой понимаем специально созданную программно-коммуникационную среду, предполагающую использование компьютерной техники, технологических средств, коммуникационных каналов, системы современных педагогических технологий; направленную на поддержку педагога, позволяющую создать более эффективную деятельность в развитии здоровьесберегающей компетентности.

Для обеспечения процесса формирования информационно-образовательной программы разработаны учебно-методические пособия: «Экология голоса педагога»; «Превентивные мероприятия по профилактике нарушений голоса»; «Факторы, способствующие изменению голоса»; «Основные направления валеологической речевой деятельности педагога»; «Валеологические основы профилактики нарушений голоса»; «Средства и методы самоконтроля в устранении голосовых изменений»; «Охрана голоса педагога и учащихся»; «Профессиональные заболевания голоса и их распространенность»; «Физиологические особенности влияния перегрузок на голос педагога».

Создавая информационно-образовательную программу, способствующую развитию здоровьесберегающей компетентности педагогов, учитывались такие аспекты как: психологическая установка; характер умственной деятельности, так как педагогам гуманитарного цикла приходится в большей степени использовать голос; наличие двигательной и физической активности; медицинская активность, включающая регулярное прохождение диспансеризации, обращение к врачу при заболевании, а не самолечение. На поддержку здоровья педагогов со стороны государства существенное влияние оказывают программы просвещения и чаще они ориентированы на профилактику болезней (что нельзя делать) и совершенно не учитывают роль личности, где важны и генетические, и возрастные особенности. Таким образом, информационно-образовательная программа является серьезной поддержкой, формирующей личную ответственность педагога.

Программа «Рациональная организация здоровьесберегающей среды педагогов в речевой деятельности» предусматривала освоение педагогами знаний по управлению голосом, формирующих целевую установку: сохранение выносливого голоса и совершенствование голосовых возможностей. Поэтому лекционные занятия и тренинги направлены на достижение положительного образовательного и оздоровительного эффекта.

Информационно-образовательная среда является важнейшим рациональным компонентом современной системы образования в плане саморазвития, самосовершенствования и самоуправления деятельностью педагогов в речевой деятельности в развитии здоровьесберегающей компетентности в условиях повышения квалификации.

Третьим условием являлось применение разнообразных специальных активных и интерактивных методов, приемов и форм обучения, которые направлены на развитие здоровьесберегающей деятельности. В работе использовался авторский тренинг «Рациональная организация здоровьесберегающей среды педагогов в речевой деятельности». Реализация этого условия позволяет успешно использовать полученные валеологические знания. Это касается всех лиц голосоречевых профессий без учета возрастных и половых особенностей.

Заключение. Таким образом, предложенная система педагогического обеспечения процесса развития здоровьесберегающей компетентности педагогов способствует созданию эффективных условий для развития валеологических способностей, использования здоровьесберегающих технологий и организации здоровьесберегающей среды при длительной без отдыха речевой деятельности. В ее состав включены последние достижения в области здоровьесберегающих технологий, обеспечивающие значимые результаты, способствующие развитию здоровьесберегающей компетентности. Расширение практики применения и использование современных методов решает проблемы достижения экономической выгоды и уменьшения расходов, связанных с временной нетрудоспособностью.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Бруссер, А.М., Оссовская, М.П. 104 упражнения по дикции и орфоэпии (для самостоятельной работы) / А.М. Бруссер, М.П. Оссовская. – Уч. пособие. Изд. 2, испр. – 2020. – 136 с.
3. Вопросы экспертизы связи заболевания с профессией, и медицинской реабилитации работников здравоохранения, перенесших COVID-19. Панкова В.Б., Серебряков П.В., Федина И.Н., Сааркоппель Л.М., Бомштейн Н.Г. *Russian Journal of Rehabilitation Medicine*. – 2021. – № 2. – С. 18–30.
4. Лаврова, Е.В. Логопедия. Основы фонетики: учеб. пособие / Е.В. Лаврова. – 2-е изд. (эл.). – М.: В. Секачев, 2019. – 184 с.
5. Ломакина, Т.Ю., Харисова, Л.А., Гудилина, С.И. Бычков, А.В. Российское региональное образование: методология стратегического анализа / Т.Ю. Ломакина, Л.А. Харисова, С.И. Гудилина, А.В. Бычков // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2019. – Т. 1, № 2 (59). – С. 118–127.

6. Педагогические исследования и разработки 2019: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2019 – 66 с.

7. Предупреждение нарушений голоса в процессе дистанционного образования и обучения. Орлова О.С., Хоппе Л.С., Эстрова П.А. Логопедия: современный облик и контуры будущего: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 01–02 ноября 2021 г.). – М., 2021. – С. 268–277.

8. Приказ Минтруда России от 24.01.2014 № 33н «Об утверждении Методики проведения специальной оценки условий труда, Классификатора вредных и (или) опасных производственных факторов, формы отчета о проведении специальной оценки условий труда и инструкции по ее заполнению» (Зарегистрировано в Минюсте России 21.03.2014 № 31689).

9. Черная, Е.И. Основы сценической речи. Фонационное дыхание и голос: учебное пособие / Е.И. Черная. 2-е изд. – СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2016. – 176 с.

10. E. Koutsoubaki / Introduction workshop on the “voicecraft” approach to Avoice therapy // 27th Congress of the Union of the European Phoniaticians PHONIATRICES – AN INTERDISCIPLINARY SPECIALITY, Moscov, Russia October 2–5, 2014. – P. 34, 38–40.

УДК 37.02

*А.И. Дрожбина, аспирант,
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова,
г. Нижний Новгород, Россия*

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. Эмоциональный интеллект является одним из важнейших факторов личностного и академического роста. Он позволяет человеку осознавать и определять свои эмоции, а затем регулировать их. Это обеспечивает более качественную коммуникацию. Российские и зарубежные исследователи говорят о важности развития эмоционального интеллекта [2; 5; 6], в том числе и на занятиях по иностранному языку [8; 9; 10; 11], т. к. грамотно встроенный в процесс обучения эмоциональный компонент может существенно облегчить работу и повысить мотивацию к изучению языка [1; 3]. Не менее важно, чтобы сами преподаватели развивали свой эмоциональный интеллект, т.к. от психологического состояния педагога напрямую зависит учебный процесс и эффективность обучения студентов. Эмоциональный интеллект предполагает использование навыков саморегуляции и психологической самопомощи при усталости, стрессе, профессиональном выгорании. Также развитие эмоционального интеллекта помогает оказывать поддержку другим. **Целью исследования** является проведение анализа, включающего в себя определение уровня осведомленности и опыта развития эмоционального интеллекта среди преподавателей иностранного языка и раскрывающего его важность для личностного и профессионального роста педагога. Основой является структурно-системный подход. **Методы исследования** – наукометрический анализ публикаций и анкетирование преподавателей иностранного языка. **Результаты** исследования могут использоваться для создания системы упражнений и практических заданий, направленных на развитие эмоционального интеллекта педагога и его личностный и профессиональный рост.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, преподаватель, эмоции, осознанность, эмпатия, психология.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS THE BASIS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A TEACHER

***Abstract.** Emotional intelligence is one of significant factors of personal and academic growth. It allows people to recognize and define their emotions, and then regulate them. This ensures better communication. Russian and foreign researchers point out the importance of developing emotional intelligence [2; 5; 6], which can be done while studying, for instance, in classes of foreign languages [8; 9; 10; 11; 12]. It should be implemented because an emotional component that is competently integrated into the learning process can significantly facilitate work and increase motivation to learn a language [1; 3]. It is equally important that teachers themselves develop their emotional intelligence, because educational process and effectiveness of teaching students directly depend on the psychological state of a teacher. Emotional intelligence involves the use of self-regulation skills and psychological self-help in case of fatigue, stress, professional burn-out. Also, the development of emotional intelligence helps to support others. Therefore, **the purpose of the study** is to provide an evidence base that reveals the importance of emotional intelligence for the personal and professional growth of a teacher and describes the level of awareness and personal experience of developing emotional intelligence among foreign language teachers. It is based on the use of a structural and systematic approach, conducting scientific analysis and questioning foreign language teachers. **The results** of the study can be used to create a system of exercises and practical tasks aimed at developing the emotional intelligence of teachers and their personal and professional growth.*

***Keywords:** emotional intelligence, teacher, emotions, mindfulness, empathy, psychology.*

Введение. Современное образование требует разностороннего развития личности, которое невозможно без развития эмоционального интеллекта. Его механизмы позволяют осознавать и распознавать свои эмоции и эмоции других людей, грамотно взаимодействовать с людьми и выстраивать свое поведение таким образом, чтобы находить наилучший путь взаимодействия [2]. Также, эмоциональный интеллект *напрямую* влияет на способность усваивать знания и применять их на практике, он помогает повышать уровень работоспособности и продуктивности и снижать уровень стресса и усталости [4]. Педагогам, как специалистам, работающим в системе «Человек-Человек» необходимо развивать свой собственный эмоциональный интеллект, а также помогать в работе над ним своим ученикам. Важно включать в план урока упражнения, направленные на распознавание своих и чужих эмоций, определение механизмов реакции и поведения, способов саморегуляции и взаимодействия с другими людьми в разных жизненных ситуациях. Развитие эмоционального интеллекта будет способствовать не только улучшению психологического состояния, но и личностному и профессиональному росту, а также повышению качества общения с коллегами и учениками. В настоящее время недостаточно подробно освящается тема развития эмоционального интеллекта и его влияния на процесс обучения и воспитания личности, а также существует достаточно мало доказавших свою эффективность методик развития эмоционального интеллекта для определенных профессий и сфер, в частности в области преподавания иностранных языков. Этим определяется **актуальность** данного исследования.

Цель исследования: проведение анализа, включающего в себя определение уровня осведомленности и опыта развития эмоционального интеллекта среди преподавателей иностранного языка и раскрывающего его важность для личностного и профессионального роста педагога.

Методы исследования: работа над исследованием осуществляется в рамках структурно-системного подхода, проводится теоретический анализ научных источников по проблематике исследования, применяется описательный метод (наблюдение, обобщение, интерпретация и классификация), анкетирование и статистический анализ.

Теоретический анализ научных работ зарубежных и российских исследователей: понятие «эмоциональный интеллект» стало широко известным после исследования Д. Гоулмана, в котором он доказывает важность развития эмоционального интеллекта для личностного и академического роста, эффективной работы и успешной коммуникации [2]. Многие ученые далее стали изучать роль эмоций в обучении, в частности иностранным языкам. В исследованиях затрагиваются различные аспекты. Например, Дж. Боун и С.Дж. Уйат говорят о влиянии положительного опыта взаимодействия между преподавателем и студентами на мотивацию к изучению иностранного языка [5]; Р.Л. Оксфорд подчеркивает, что способность регулировать свои эмоции прямо влияет на эффективность работы [12]; М. Мендес выделяет пять основных факторов, которые влияют на эмоциональный опыт (преподаватель, одноклассники, разговорная речь, обратная связь от педагога и атмосфера в классе) [9; 10]. Ряд исследований [6; 7; 8; 12] посвящены механизмам влияния эмоций на процесс организации изучения языка, а также связи эмоционального состояния преподавателя и студентов и эффективности работы. Российские ученые О.Ю. Афанасьева, М.В. Смирнова, М.Г. Федотова, М.В. Мельничук, О.А. Калугина, В.А. Шиманская подтверждают, что снижать уровень стресса и усталости, решать более эффективно профессиональные задачи педагога помогает развитый эмоциональный интеллект, поэтому он должен быть одной из составляющих обучения как будущих преподавателей, так и студентов в целом [1; 3; 4]. Вышеупомянутые исследования объединяет то, что они доказывают прямое влияние эмоционального опыта и эмоционального состояния на процесс донесения преподавателем материала и на его усвоение обучающимися. Поэтому можно сделать вывод о необходимости развития педагогами своего эмоционального интеллекта, который является основой психологического благополучия, а также личностного и академического роста.

База исследования: для того, чтобы изучить степень осведомленности, личный опыт развития и применения знаний об эмоциональном интеллекте среди педагогов, было проведено анкетирование. В опросе участвовал 51 преподаватель иностранных языков в возрасте от 20 лет и до 60 и старше.

Результаты исследования: проведенное анкетирование показало, что лишь 41 % опрошенных знают, что такое эмоциональный интеллект и занимается его развитием. При этом 31 % имеет общее представление об этом понятии, но оно не входит в область их интересов. 23 % участников не знают про эмоциональный интеллект, но хотели бы его изучить. Важно отметить, что на

вопрос о важности развития эмоционального интеллекта для преподавателя 60 % ответили «да» и 33 % «скорее да, чем нет». Что касается положительного эффекта развития эмоционального интеллекта, то участники опроса выделили следующие пункты:

- «умение слушать и слышать собеседника» (84 %);
- «мирное разрешение конфликтных ситуаций или их недопущение» (74 %);
- «улучшение психологического самочувствия» (60 %);
- «снижение уровня тревоги и стресса» (59 %);
- «использование эмоциональной составляющей на занятии для повышения интереса к предмету» (45 %);
- «эмпатия как способность сочувствовать другим» (43 %);
- «повышение мотивации и интереса к работе» (39 %).

Выводы и рекомендации: данное исследование показывает важность развития эмоционального интеллекта:

1. Для личностного роста педагога:

- умение определить эмоцию, понять причину, различить чувство и действие помогает быть осознанным;
- контроль уровня эмоций может регулировать физическое и психологическое состояние;
- эмоциональный интеллект снижает уровень тревоги, самокритики, агрессии, повышает выносливость к фрустрации, способствует позитивному самоопределению, улучшению концентрации).

2. Для профессионального роста педагога:

- развитие эмпатии как способности понимать и сочувствовать другим, слушать и слышать собеседника, принимать другую точку зрения;
- улучшение качества общения;
- умение не вступать в конфликт или правильно разрешать его;
- навык продуктивного взаимодействия, анализа взаимоотношений, поиска компромисса;
- проявление демократичности в отношениях с другими людьми.

3. Для образовательной деятельности:

- преподаватель, проводящий осознанную работу над собой, может развивать эмоциональный интеллект своим ученикам, тем самым помогая им улучшить психологическое состояние, повысить мотивацию к предмету, снизить уровень тревоги и стресса;
- педагог может предложить варианты продуктивного взаимодействия, это поможет увеличить уровень поведенческой саморегуляции, осознанности и эмпатии.

Результаты данного исследования могут быть применены для создания системы упражнений, направленных на развитие эмоционального интеллекта педагога. Они могут включать в себя задания для индивидуальной работы с тревогой, стрессом, а также на развитие эмпатии, повышение уровня осознанности. Не менее важно отметить, что данное исследование может использоваться для разработки преподавателями методики развития эмоционального интеллекта конкретно для учащихся определенного возраста или профессио-

нальной сферы. Например, на занятиях по иностранному языку можно включать работу с видео-материалами, художественной литературой, техниками арт-терапии, которые будут сочетать в себе лингвистический и психологический компонент. Такие упражнения должны быть направлены на снятие тревоги и стресса во время говорения на иностранном языке, повышение мотивации к изучению языка, профессии, снятие «языкового барьера». Таким образом, развитие эмоционального интеллекта будет способствовать личностному и академическому росту.

Литература

1. Афанасьева О.Ю., Смирнова М.В., Федотова М.Г. Языковые средства репрезентации эмоционального интеллекта в содержании иноязычного образования будущего учителя // *Вестник ЮУрГТТУ*. – 2020. – № 3 (156). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-reprezentatsii-emotsionalnogo-intellekta-v-soderzhanii-inoazychnogo-obrazovaniya-buduschego-uchitelya>.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ // М.: Манн, Иванов и Фербер. – 2013. – 650 с.
3. Мельничук М.В., Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку в ВУЗе: компоненты эмоционального и интеллектуального // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2021. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze-komponenty-emotsionalnogo-i-intellektualnogo>
4. Шиманская В. Как развивать эмоциональный интеллект? 4 практических шага // Компания Rusbase – независимое издание о технологиях и бизнесе, организатор мероприятий и создатель сервисов для предпринимателей, инвесторов и корпораций: [сайт]. – URL: <http://rb.ru/openion/eg/>.
5. Bown, J. and White C.J. Affect in a self-regulatory framework for language learning // *System*. – 2010. – Vol. 38. – С. 432–443.
6. Borod J.C. *The neuropsychology of emotion* // Nueva York: Oxford University Press. – 2000.
7. Imai, Y. Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL Classroom // *The Modern Language Journal*. – 2010. – Vol. 94. – С. 278–292.
8. Macintyre P.D.; Burns C., and Jessome A. Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate // *The Modern Language Journal*. – 2011. – Vol. 95. – P. 81–96.
9. Méndez M.G. and Fabela M. Emotions and their effects in a language learning Mexican context // *System*. – 2014. – Vol. 42. – С. 298–307.
10. Méndez M.G. and Peca A. Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation // *PROFILE Journal*. – 2013. – Vol. 15. – P. 109–124.
11. Oxford R.L. Expanded perspectives on autonomous learners // *Innovation in Language Learning and Teaching*. – 2015. – Vol. 9. – С. 58–71.
12. Zarrinabadi N. Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate // *System*. – 2014. – Vol. 42. – С. 288–295.

*А.А. Дьячук, к.псх.н, доцент,
Ю.Ю. Бочарова, к.п.н., доцент,
Л.Г. Климацкая, д.м.н., профессор
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Россия,
А.И. Шпаков, к.м.н., доцент
Гродненский государственный университет имени Янки Купала,
г. Гродно, Беларусь*

ОТНОШЕНИЕ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

***Аннотация.** Новая реальность обучения, изменение привычных способов, неопределенность, связанные с переходом на вынужденное дистанционное обучение в условиях пандемии COVID-19, породили как негативные эффекты, риски психологическому здоровью, так и поиск новых возможностей проявления субъектности студентами. В связи с этим актуализируется интерес к психологическому благополучию студентов. Целью исследования является выявление личностных ресурсов, которые снижают риски психологическому благополучию и помогают находить позитивные возможности в условиях вынужденного перехода на удаленный формат обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий. Показателем психологического благополучия студентов выступило отношение к дистанционному обучению. Выделенные контрастные группы с негативным и позитивным отношением к дистанционному обучению сравнивались по функциональному состоянию, переживаниям, сопровождающим учебную деятельность в новых условиях, особенностям совладающего поведения, включающего ориентацию на взаимодействие или уход от трудностей, самоэффективность и копинг-стратегии. В результате было показано, что субъектность, поиск позитивных моментов и возможностей в трудной ситуации, процессуальная мотивация способствуют успешности обучения, сохранению психологического благополучия. В связи с этим для поддержания и достижения психологического благополучия также необходимо проектирование психолого-педагогических условий для развития субъектности обучающихся, готовности действовать в ситуации неопределенности, изменение роли преподавателя в организации образовательного процесса.*

***Ключевые слова:** отношение, психологическое благополучие, совладающее поведение, дистанционное обучение, студенты.*

*A.A. Dyachuk, PhD in Psychology, Associate Professor,
J.Yu. Bocharova, PhD in Pedagogy, Associate Professor,
L.G. Klimackaia, MD, Doctor in Medicine, Professor
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Russia,
A.I. Shpakou, PhD in Medicine, Associate Professor
YankaKupala State University of Grodno, Belarus*

ATTITUDE TOWARDS DISTANCE LEARNING AS A INDICATOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS DURING A PANDEMIC

***Abstract.** The new reality of learning, the change in habitual ways and uncertainty associated with the transition to forced distance learning in the context of the COVID-19 pandemic gave rise to both negative effects, risks to psychological health and the search for new opportunities, realization of agency by students. Within the framework of the new discourse of education increases the interest in the psychological well-being of students. The aim of the study is to identify personal*

resources of students that reduce the risks of psychological well-being and help find positive opportunities in the context of turning to remote learning format under the necessity, using information and communication technologies. As an integrative indicator of well-being, the attitude to distance learning is considered. The identified contrasting groups with negative and positive attitudes towards distance learning were compared in terms of functional state, activity-related experience in new conditions, peculiarities of coping behavior, including an orientation toward interaction or avoiding difficulties, self-efficacy and coping strategies. It was shown that in the context of a turn to a distance learning format under the necessity, agency, the search for positive moments and opportunities in a difficult situation, procedural motivation contributes to the success of training, maintaining psychological well-being. The results obtained allow us to conclude that it is necessary to develop stress resistance, readiness to act in a situation of uncertainty, develop the subjectivity of students, and change the role of the teacher in organizing the educational process.

Keywords: attitudes, well-being, coping behavior, distance learning, students.

Проблема исследования. В связи с распространением новой коронавирусной инфекции использование информационно-коммуникационных технологий для обеспечения непрерывности обучения стало массовым. Новая реальность обучения, изменение привычных способов, неопределенность породила как негативные эффекты [1], так и проявления субъектности, поиск новых возможностей студентами [11]. В рамках нового дискурса образования, связанного с благополучием, выделением условий, позволяющих жить счастливой и полноценной жизнью [7], актуализируется интерес к психологическому благополучию студентов, удовлетворенности дистанционным обучением [4].

В исследовании психологического благополучия выделены две парадигмы: гедонистическая, основанная на удовлетворенности жизнью, максимизации положительных эмоций, и эвдемоническая, акцентирующая внимание на позитивном функционировании, реализации потенциала личности [6]. В работах Т. Кашдана, Р. Бисвас-Динера и Л. Кинг, М. Селигмана, Д.А. Леонтьева показано, что данные парадигмы не противоположны, а рассматривают разные аспекты благополучия. Психологическое благополучие как динамический процесс позитивного функционирования личности на различных уровнях жизнедеятельности позволяет увидеть возможности, использовать имеющиеся ресурсы для снижения негативных эффектов неблагоприятных условий, при этом эмоциональные переживания выступают как механизм обратной связи о достижении цели, замыслов, удовлетворенности потребностей. Переживание низкого психологического благополучия «делает индивида уязвимым в ситуации дефицита ресурсов и мешает в полной мере воспользоваться благоприятными условиями» [6: 26].

Успешность функционирования в новых условиях мы связываем с совладающим поведением как активностью субъекта, направленную на поиск возможностей и ресурсов в изменяющихся условиях взаимодействия со средой для преодоления затруднений в саморазвитии, самореализации, результатом которой может быть как проектирование вариантов собственного развития, так и деструктивные способы, несущие угрозу устойчивому существованию. Основными компонентами совладающего поведения выступают самоэффективность как убежденность в возможности влиять на ситуацию, восприятие трудной ситуации, обращение к определенным копинг-стратегиям, что сказывается

на результатах обучения. Удовлетворенность может быть описана через функциональные состояния студента и переживания, характеризующие оптимальность учебной деятельности.

В качестве интегративного показателя благополучия нами рассматривается отношение к дистанционному обучению как оценка возможностей в условиях применения информационно-коммуникативных технологий удовлетворения потребностей, реализации своего потенциала на разных уровнях жизнедеятельности.

Целью исследования является выявление личностных ресурсов, которые снижают риски психологическому благополучию и помогают находить позитивные возможности в условиях вынужденного перехода на удаленный формат обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Методы исследования. В исследовании совладающего поведения в ситуации вынужденного удаленного обучения в условиях пандемии COVID-19 приняли участие студенты направлений подготовки различных социомических профессий г. Красноярск и г. Гродно. Выбор городов связан с разными условиями обучения в вынужденном удаленном режиме: в Красноярске для обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия населения с начала пандемии и до февраля 2021 г. студенты обучались преимущественно в дистанционном режиме, в Гродно (Беларусь) обучались в традиционном режиме с частичным (по мере необходимости) использованием информационно-коммуникационных технологий. Сбор информации осуществлялся с помощью онлайн-анкеты на русском языке на платформе Google.

В одном из вопросов анкеты необходимо было дать пять ассоциаций на словосочетание «дистанционное обучение». На основании полученного от 1998 студентов массива ассоциаций были сформированы две выборки: студенты, которые отметили новые возможности, позитивные переживания («круто», «новые возможности», «удобство», «успех», «интерес» и др.) и которые отметили снижение качества, негативные аспекты («ужасно», «демотивация», «отсутствие знаний», «глупость» и др.). На рисунке 1 представлено облако ассоциаций для выделенных групп студентов.



Рисунок 1. Облако ассоциаций в группе студентов с позитивным (а) и негативным (б) отношением к дистанционному обучению

Первую группу с позитивным отношением к дистанционному обучению составили 192 студента в возрасте от 17 до 26 лет ($M=19,8$, $SD=1,6$), из которых 88,0 % девушки, 43,2 % красноярских студентов. Во вторую группу с негативным отношением к дистанционному обучению вошло 177 студентов в возрасте от 17 до 27 лет ($M=20,1$, $SD=1,6$), из которых 70,6 % девушки, 66,1 % студентов Красноярска.

Выделенные контрастные группы сравнивались по функциональному состоянию, оценка которого осуществлялась с помощью «Шкалы состояний» в адаптации А.Б. Леоновой, ситуативной тревожности (шкала методики Спилбергера-Ханина), переживаниям, сопровождающим учебную деятельность в новых условиях [5], особенностям совладающего поведения, включающего ориентацию на взаимодействие или уход от трудностей, общей самооффективности [10], реактивным и проактивным копинг-стратегиям (опросник COPE в адаптации Е.И. Рассказовой и др. [8] и опросник «Проактивный копинг» в адаптации Е.П. Белинской, А.В. Вечерина [2]).

Для оценки достоверности различий применялся χ^2 Пирсона для оценки распределений, многофакторный дисперсионный анализ.

Результаты исследования. Распределение студентов по полу в двух группах различается: в группе с негативным отношением доля юношей больше, чем в группе с позитивным отношением ($\chi^2=17,22$, $p<0,001$), а также больше представителей Красноярска ($\chi^2=19,41$, $p<0,001$), что может говорить о влиянии условий «внедрения» дистанционного обучения, готовности к нему участников образовательного процесса, ожиданий и информационных компетентностей обучающихся. Дальнейший анализ будет осуществляться с учетом этих факторов.

Анализ самочувствия студентов показал, что 55,0 % оценивают самочувствие как плохое и 23,3 % как пониженное, у 75,1 % высокий уровень ситуативной тревожности, что может говорить о влиянии новой ситуации как стрессогенной. С учетом отношения к дистанционному обучению оценка функционального состояния и тревожности различается: студенты с позитивным отношением чаще характеризуются нормальным и хорошим самочувствием ($\chi^2=27,54$, $p<<0,00$), менее выраженным уровнем ситуативной тревожности ($\chi^2=11,15$, $p<0,004$). Тем самым, в группе с позитивным отношением показатели функционального состояния, самочувствия смещены в сторону более высоких значений. Многофакторный дисперсионный анализ показал, что различия самочувствия и тревожности связаны с отношением к дистанционному обучению, чем полом и спецификой обучения в условиях различных противоэпидемических мероприятий двух странах.

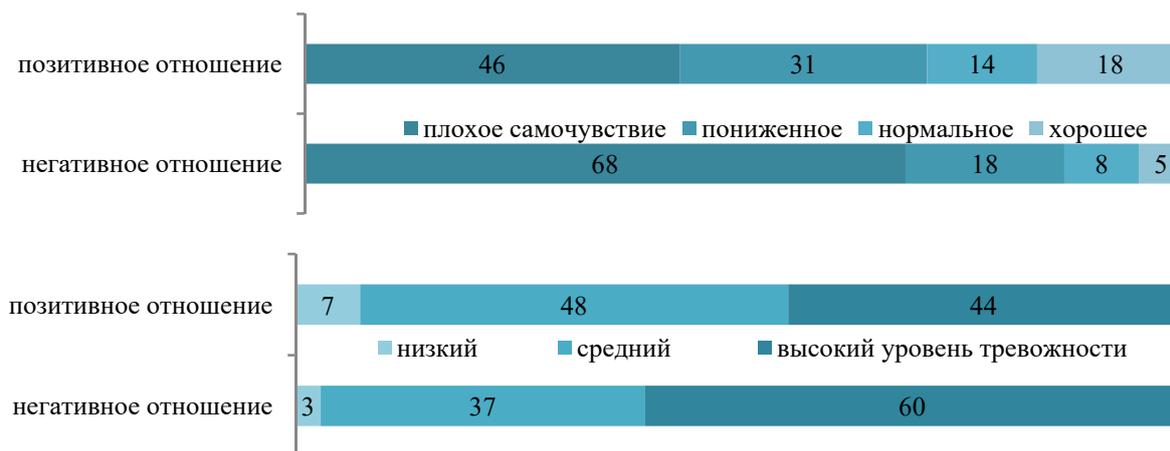


Рисунок 2. Распределение уровня актуального состояния и ситуативной тревожности групп студентов с разным отношением к дистанционному обучению, %

Сравнительный анализ переживаний в учебной деятельности на двух группах студентов позволил выделить, что удовольствие отмечают студенты с позитивным отношением к дистанционному обучению ($p < 0,00$), а переживания усилия и пустоты – в группе студентов с негативным отношением к дистанционному обучению ($p < 0,05$ и $p < 0,00$ соответственно). Оценка различий с учетом пола позволяет сделать вывод о большем влиянии отношения к дистанционному обучению на переживания, однако, особенности организации образовательного процесса в условиях карантинных мер также оказывают влияние на переживание усилия в учебной деятельности. Красноярским студентам с негативным отношением к дистанционному обучению для достижения результата приходится прилагать больше усилий, чем студентам Гродно, и сравнительно больше студентам с позитивным отношением, что может быть связано с преобладанием удаленного формата обучения, ограничением видения возможностей обращения к различным средствам для решения задач.

Немногим более половины (54,7 %) студентов с позитивным отношением к дистанционному обучению отметили улучшение отметок за год, лишь 10,4 % отметили, что стали хуже учиться. В группе с негативным отношением лишь 29,9 % отметили улучшение обучения и примерно треть (36,7 %) – ухудшение результатов обучения. Дисперсионный анализ показал, что данные отличия обусловлены больше влиянием отношения ($p < 0,001$), чем половыми отличиями и особенностями обучения в разных странах.

Рассматривая совладающее поведение в ситуации вынужденного дистанционного обучения как активность, направленную на поиск возможностей и ресурсов для преодоления затруднений в самореализации, мы выделили три характеристики: самоэффективность как веру в собственные усилия для достижения цели, восприятие трудной ситуации и используемые копинг-стратегии.

Студенты с позитивным отношением к дистанционному обучению отличаются более высоким уровнем самоэффективности ($p < 0,05$), поиском позитивных моментов в стрессовой ситуации ($p < 0,01$), поиском поддержки в трудных ситуациях ($p < 0,05$).

Для студентов с негативным отношением к дистанционному обучению более характерно употребление алкоголя, лекарств для снятия напряжения, изменение самочувствия ($p < 0,001$), утешение в вере, религии ($p < 0,07$). Обращение к данным способам совладания может быть связано со стремлением пережить положительные эмоции, независимо от успешности функционирования, сдвигом цели на ощущения [9]. Интересно, что различия в используемых копинг-стратегиях у студентов двух групп связано не с проблемно-ориентированными копингами, активными действиями, а с переоценкой, осмыслением ситуации, самополаганием.

Для группы с негативным отношением к дистанционному обучению выявлено и отличие в ориентации на трудности – чуткое реагирование на сигналы, предвещающие наступление трудной ситуации выражены сильнее ($p < 0,05$). Возможно, ориентация на сигналы, прогнозирование возможных трудностей приводит к усилению тревоги, переживанию пустоты, что не согласуется с результатами Е.В. Битюцкой [3]. Выделение сигналов угрозы рассматривается автором как направленность на взаимодействие с трудной ситуацией, как готовность к быстрому действию. В нашем исследовании данная ориентация характеризует трудности совладания, более выраженную невротизацию, выделение негативных моментов, препятствий в учебной деятельности. Таким образом, совладающее поведение двух групп студентов характеризуется особенностями самоопределения в данной ситуации, видения возможностей для самоосуществления либо выделения препятствий; уверенности в том, что своими действиями смогут достигнуть желаемого, или в стремлении снять напряжение, поиске условий, приводящих к положительным эмоциям. Самоэффективность, поиск позитивных моментов, поддержки, удовольствие в учебной деятельности могут выступать как личностные ресурсы, позволяющие находить позитивные возможности в условиях обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Выделенные различия позволяют рассматривать отношение к дистанционному обучению как новому формату обучения, с которыми столкнулись студенты в условиях пандемии, как интегративный показатель психологического благополучия студентов. Высказывания, оценки, включенность в учебный процесс может стать сигналами для образовательной организации. В связи с этим мы провели опрос 20 преподавателей вуза о том, как происходило включение студентов в образовательный процесс в ситуации вынужденного удаленного обучения.

Большинство педагогов (80 %) трудности не заметили, либо интерпретировали эмоциональные реакции как проявление способностей, устремлений, усилий и др. Не увидели преподаватели и запрос на новые способы коммуникации, получение обратной связи, позволяющей разобраться в материале, что находило отражение в выделенных студентами коммуникационных затруднениях с преподавателями, снижающих удовлетворенность студентов образовательным процессом. Интерес к новым форматам, выделение новых возможностей, ожидания отличных от традиционных форм работы также не нашли отклик в организации обучения во время дистанта. При этом преподаватели не

увидели в студентах ресурс для организации совместной работы, возможности совместного проектирования форм работы. Обратная связь не всегда учитывалась при корректировке способов, приемов, условий организации процесса обучения в дистанционном формате, что характеризует недостаточно благоприятные внешние условия для удовлетворения потребностей и реализации потенциала студентов.

Выводы и рекомендации. В условиях вынужденного перехода на дистанционный формат обучения субъектность, поиск позитивных моментов и возможностей в трудной ситуации, процессуальная мотивация способствует успешности обучения, сохранению психологического благополучия.

Изучение включения студентов в дистанционный формат в восприятии педагогов выделило во-первых, разрыв между представлениями преподавателей о том, что происходит со студентами, какие трудности они испытывают, и ожиданиями студентов инструментальной помощи и поддержки, которая находит отражение в выделенных студентами коммуникационных затруднениях с преподавателями. Второй разрыв – между образовательными запросами на интерактивность, содержательную коммуникацию и не соответствующей этим ожиданиям спецификой организацией процесса, педагогическими задачами.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости развития стрессоустойчивости, готовности действовать в ситуации неопределенности, развития субъектности обучающихся и преподавателей, изменение роли преподавателя в организации образовательного процесса.

Результаты могут быть использованы для определения мер поддержки и направлений психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе обучения, снижения рисков психологического неблагополучия на разных уровнях жизнедеятельности (витальном, социальном, экзистенциальном) в условиях применения дистанционных технологий обучения.

Литература

1. Бекова С.К. Уровень стресса студентов при переходе на дистанционный формат обучения // *Мониторинг экономики образования: Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований.* – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – Выпуск 7. – С. 1–6.

2. Белинская Е.П., Вечерин А.В. Адаптация диагностического инструментария: опросник «Проактивный копинг» // *Социальная психология и общество.* – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 137–145. – DOI: 10.17759/sps.2018090314.

3. Битюцкая Е.В., Корнеев А.А. Диагностика факторов копинга: апробация опросника «Типы ориентаций в трудных ситуациях» // *Психологический журнал.* – 2020. – Т. 41, № 1. – С. 97–111. DOI: 10.31857/S020595920007902-8.

4. Вишневская О.Н., Воронцова А.В., Воронцов Д.Б., Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В. Удовлетворенность студентов организацией дистанционного обучения в вузе в период самоизоляции // *Вестник Костромского государственного университета.* – Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 2. – С. 74–82. – DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-2-74-82.

5. Клейн К.Г., Леонтьев Д.А., Костенко В.Ю., Осин Е.Н., Тараненко О.А., Кошелева Н.В. Переживания в разных видах деятельности: временная динамика и содержательная валидность // *Психологическая наука и образование.* – 2019. – Т. 24, № 5. – С. 47–57. – DOI: 10.17759/pse.2019240505.

6. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1. – С. 14–37. – DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02.

7. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. – 2020. – Том 16. – № 4. – С. 26–34. – DOI: 10.17759/chp.2020160403.

8. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10, № 1. – С. 82–118.

9. Селигман М. Новая позитивная психология. – М.: София, 2006. – 368 с.

10. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71–76.

11. Cicha K., Rizun M., Rutecka P., Strzelecki, A. COVID-19 and higher education: first-year students' expectations toward distance learning. // Sustainability. – 2021. – Vol. 13 (4). – 1889. – DOI:10.3390/su13041889.

УДК 37.03

*И.Н. Емельянова, профессор, д-р пед. наук,
О.А. Теплякова, доцент, канд. юрид. наук,
Д.О. Тепляков, доцент, канд. юрид. наук
Тюменский государственный университет,
г. Тюмень, Россия*

ПОДДЕРЖКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: СОЦИАЛЬНЫЙ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РОССИИ

***Аннотация.** Исследование опиралось на сопоставление социально и личностно-ориентированных подходов к развитию интеллектуальной одаренности личности в теории педагогики и образовательной политики России. Анализ выявил совпадение точек зрения исследователей в отношении значимости качества общего образования для поддержки и развития интеллектуальной одаренности. Расхождение научно-педагогических позиций сторонников социально и личностно ориентированных подходов связано с признанием права интеллектуально одаренной личности на особые потребности и условия реализации познавательных интересов. Анализ образовательной политики России показал, что повсеместно создана система для обеспечения социальных гарантий обучающихся. Проблемой является качество массового образования, слабое финансирование и поддержка потенциальной одаренности школьников.*

***Ключевые слова:** интеллектуальная одаренность, государственная поддержка одаренных детей особые образовательные потребности одаренных детей.*

*I.N. Emelyanova, Prof., Doctor of pedagogical sciences,
O.A. Teplyakova, Associate prof., Cand. of legal sciences,
D.O. Teplyakov, Associate prof., Cand. of legal sciences
University of Tyumen,
Tyumen, Russian Federation*

SUPPORT FOR THE INTELLECTUAL GIFTEDNESS OF SCHOOLCHILDREN: SOCIAALLY-ORIENTED AND PERSONALITY-ORIENTED APPROACHES IN THE IN THE EDUCATIONAL POLICY OF RUSSIA

***Abstract.** The study was based on a comparison of personality and socially oriented approaches to the development of the intellectual giftedness in the theory of pedagogy and educational policy in Russia. The theoretical analysis revealed the coincidence of the researchers' points of*

view regarding the assessment of the importance of general education for the individual intellectual potential development; the necessity to create a special environment to support the intellectual potential development; responsibility of the state and society for the individual intellectual potential formation, development and maintenance. The analysis also revealed a difference in the point of view of supporters of personality and socially oriented approaches. Supporters of a personality-oriented approach defend the right of an intellectually gifted person to special needs, special conditions for the realization of interests and needs. Supporters of a socially oriented approach advocate equal conditions for all, criticizing the creation of special conditions for gifted children. An analysis of Russia's educational policy showed the existence of a social guarantees system for students and the socially oriented approach implementation. Russia has a high level of involvement of children in education and a high level of access to education. However, international rankings show a decline in the quality of education in Russia, which is a problem.

Keywords: *intellectual giftedness, state support for gifted children, special educational needs of gifted children.*

Актуальность исследования по поддержке интеллектуальной одаренности подчеркивает одна из последних инициатив Роспотребнадзора – создание карты качества образования по субъектам Российской Федерации. Качество образования в числе прочих оценивается по таким показателям, как «достижение высокого уровня подготовки», создание условий для получения образования не только на минимальном и функциональном уровне, но и на уровне потребностей детей, проявивших выдающиеся способности.

Интеллектуальная одаренность проявляется в деятельности и связана со способностью личности достигать высоких результатов, производить инновации, опираясь на совокупность теоретических знаний, практического опыта и индивидуальных способностей.

Цель исследования: выявление педагогических и нормативно-правовых моделей поддержки интеллектуального потенциала школьников в России в контексте личностно- и социально-ориентированных подходов.

Исследование опиралось на сопоставление социально и личностно-ориентированных подходов к развитию интеллектуальной одаренности личности в теории педагогики; анализ правовых актов в сфере развития и поддержки обучающихся, проявивших выдающиеся способности; анализ международных баз данных по оценке качества образования.

Анализ научных трудов позволил найти ответы на принципиальные вопросы по развитию и формированию интеллектуальной одаренности личности в контексте социально и личностно ориентированных подходов.

В чьих интересах должна осуществляться поддержка интеллектуального развития: общества или личности?

Социально-ориентированный подход основывается на тезисе: развитие интеллектуальной одаренности должно идти «в направлении, необходимом обществу, для дальнейшего его совершенствования» [3: 60]. Иными словами, государство и общество может и должно развивать в личности то, что является социально или экономически востребованным. Использование социальных ресурсов на развитие интеллекта каждой отдельной личности должно быть обусловлено социально-экономической целесообразностью.

Сторонники личностно-ориентированного подхода считают, что именно человек является «главной, доминирующей формой общественного богатства» [3: 57]. Отстаивая позицию самооценности интеллектуального развития для самого человека, Б.Г. Юдин утверждает, что государство не должно канализировать на многие годы вперед интеллектуальные возможности каждого из своих членов [13].

Как понимается социальная справедливость в контексте права на интеллектуальное развитие?

Социально-ориентированная модель поддержки интеллектуальной одаренности школьников может быть выражена в тезисе: все дети разные, но они все равны с точки зрения своего права быть умными. Холодная М.А. отмечает, что социальная справедливость заключается в том, чтобы всем учащимся было обеспечено равенство возможностей для полноценного интеллектуального развития в условиях качественного школьного образования «с последующим личным выбором своей интеллектуальной судьбы» [11: 205].

Личностно-ориентированный подход основывается на утверждении: интеллектуально одаренные дети имеют особые потребности. Отсутствие дифференциации для интеллектуально одаренных – это нарушение их права на развитие. Исследователи Ваукош, N., Uyaroglu, B., Aydemir, D. настаивают на введении стратегии дифференциации для реализации образовательных потребностей одаренных детей [14].

Каковы приоритетные меры решения проблемы развития интеллектуальной одаренности?

Сторонники социально-ориентированного подхода обосновывают необходимость поднимать общий уровень базового образования, что в будущем уменьшит социальное неравенство. К индикаторам, характеризующим условия интеллектуального развития школьников в системе образования, Шакирова Д.М. относит: количество учеников в классе; зарплату учителей; информационную насыщенность образовательной среды учителей и учащихся и возможности доступа к ним каждого учителя и ученика [12: 454]. Эти и другие меры, по мнению известного ученого, создадут условия для стимулирования развития интеллектуального потенциала школьников в целом.

Сторонники личностно-ориентированного подхода ориентируют на создание диагностических систем одаренности, в силу того, что определенные типы одаренности не востребованы школой и не идентифицируются как одаренные. Необходимы программы сопровождения для интеллектуально одаренных детей [2]. Reis S.M., Renzulli J.S. обосновывают высокую потребность в такого рода программах, рассматривая их как условие креативности и творческой продуктивности обучающихся и населен в целом [15: 308].

Социально и личностно ориентированные подходы определяют различные приоритеты в образовательной политике государства в сфере поддержки интеллектуальной одаренности.

Приоритеты социально-ориентированного подхода – конкурентоспособность государства, социальная справедливость в реализации права личности на образование, равенство возможностей в системе массового образования.

Приоритеты личностно-ориентированного подхода – саморазвитие, самореализация интеллектуально одаренной личности, дифференциация образования, поддержка интеллектуальной одаренности через особые обогащенные образовательные программы.

Социально и личностно ориентированные подходы не могут быть реализованы в чистом виде в образовательной политике государства. Более вероятно использование обеих этих подходов с той или иной мерой выраженности социальных или личностных приоритетов. Рассмотрим особенности и проблемы реализации данных подходов в России.

Социально-ориентированный подход в образовательной политике России в сфере поддержки интеллектуальной одаренности

Общее образование в России не только гарантировано каждому, но и обязательно для каждого, согласно ст. 43 Конституции Российской Федерации. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает право каждого на образование и принцип недискриминации (п. 2 ст. 3). В образовательной политике России отработаны механизмы социальной поддержки, которые распространяются на все области образования, в том числе и на развитие интеллекта. Это: всеобщее обязательное бесплатное школьное образование на основе федеральных государственных образовательных стандартов; единый государственный экзамен, которым завершается среднее общее образование и обеспечивается возможность для каждого выпускника школы поступить на конкурсной основе в вуз; социальные гарантии для лиц, нуждающихся в социальной поддержке и др.

Вопросы равенства образования актуализированы в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы. В программе поставлена задача по обеспечению возможности для получения качественного общего образования, независимо от места проживания ребенка [4].

Важным элементом социально-ориентированного подхода является не просто доступность образования, но и доступность качественного образования. Если по рейтингу доступности образования Россия занимает лидирующие позиции, то в вопросах качества образования, согласно международным рейтингам, Россия занимает далеко не первые места.

Российские школьники с 2003 по 2018 год демонстрировали знания ниже среднего (по сравнению со средним показателем по странам, охваченным мониторингом), за исключением 2015 года. По мониторингу проводимому венчурной компанией в сфере образования Пирсон (Pearson: Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment) российское образование в 2016 году оказалось на 34 месте среди 50 исследованных в рейтинге стран [7]. Данный мониторинг определяет рейтинг эффективности национальных систем образования. В рейтинге используемом Организацией Объединенных Наций для расчета Индекса уровня образования в странах мира (Education Index) Россия получает 33 место [6].

В свете указанных результатов следует отметить, что, несмотря на высокий уровень вовлеченности и доступности образования, в России имеется отставание по качеству образования в сравнении с международными показателями.

Личностно-ориентированный подход в образовательной политике России в сфере поддержки интеллектуальной одаренности

Политика по поддержке интеллектуальной одаренности в России дает определенные результаты. На международных соревнованиях российские школьники демонстрируют свою конкурентоспособность.

Определенные успехи российских школьников связаны с приоритетами, которые обозначены в нормативных документах. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» признает особые потребности интеллектуально одаренной личности, которые должны быть реализованы в рамках общего образования. Интеллектуальное развитие относится к сфере прав учащихся, которые должны не только декларироваться, но обеспечиваться «путем создания социально-экономических условий» [10].

Существующий ФГОС основного общего образования, следуя общей стратегии государства, ориентирует общее образование на формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

Но при этом во ФГОС не обозначены особые условия, который должны быть созданы для одаренных детей при формировании личностных метапредметных и предметных компетенций. В результате, в массовой школе особые потребности интеллектуально одаренной личности не реализуются в полной мере. Развитие интеллектуально одаренной личности требует дополнительных ресурсов, которые не покрываются в системе массового общего образования. В этом мы видим проблему, связанную с реализацией права личности на свободное развитие, исходя из своих способностей и потребностей.

Реализовать свое право на особые условия интеллектуально одаренная личность может в системе дополнительного образования. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» выделена подпрограмма «Развитие дополнительного образования детей, выявление и поддержка лиц, проявивших выдающиеся способности» [5]. На программу «Развитие образования» в 2020 году предусмотрено финансирование в размере 241,5 млрд. рублей [4]. Размер финансирования на подпрограмму «Развитие дополнительного образования детей, выявление и поддержка лиц, проявивших выдающиеся способности» в 2020 году составил 12,9 млрд. рублей, что составляет 5,3 % от всего финансирования на развитие образования [5].

Оценить данный объем можно через соотнесение размеров финансирования со статистическими данными по количеству одаренных детей. Российская Федерация показывает цифру одаренных около 7 %, «потенциально одаренных» до 30 % [1]. Размер финансирования, выделенный на поддержку лиц проявивших выдающиеся способности, в той или иной мере может удовлетворить интеллектуальные потребности лиц, у которых выявлена одаренность. Но для создания условия потенциально одаренным детям выделяемых ресурсов будет недостаточно.

Эффективным направлением работы с интеллектуально одаренными детьми являются обогащенные программы, как в традиционной практике учре-

ждений дополнительного образования, так и в нетипичных образовательных организациях. Примеры таких организаций: Международный детский центр «Артек», Всероссийский детский центр «Орленок», Всероссийский детский центр «Океан», Всероссийский детский центр «Смена», образовательный центр «Сириус». Интеллектуально обогащенное дополнительное образование создает стимулирующую среду для развития интеллекта и в перспективе обеспечивает для интеллектуально одаренных детей социальный лифт. Участие в обогащенных программах осуществляется на конкурсной основе. Поэтому личность должна обладать не только необходимым интеллектуальным потенциалом, но и развивать свою мобильность, чтобы попасть в социальный лифт.

Реализация образовательной политики в области поддержки интеллектуальной одаренности опирается на государственные приоритеты, которые обусловлены потребностями социально-экономического развития страны. В настоящее время таким приоритетом является техническое творчество. «Стратегия научно технологического развития Российской Федерации» [8] определяет курс на переход к цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, роботизированным системам, новым материалам и способам конструирования, созданию систем обработки больших объемов данных, машинного обучения и искусственного интеллекта. На развитие технического творчества через создание федеральной сети детских технопарков Кванториум в 2020 году в федеральном бюджете выделено 3, 3 млрд. рублей [9], что увеличивает расходы на одаренных детей за счет этой программы еще на четверть.

Массовой формой интеллектуального развития школьников являются олимпиады и конкурсы. Все олимпиады и конкурсы, входящие перечень Министерства Просвещения РФ, дают особые права при поступлении в российские вузы. В таких олимпиадах участвует около 700 тыс. школьников (примерно 5 процентов всех школьников). Во всероссийской олимпиаде школьников принимают участие значительно больше учеников – около 7 миллионов. Это примерно 50 процентов школьников. Безусловно, олимпиадное движение расширяет ресурсы для демонстрации школьниками своих интеллектуальных возможностей, является мощным стимулирующим фактором интеллектуального развития.

Возможность участия в олимпиадах должна подкрепляться качественным педагогическим сопровождением. Массовая школа слабо стимулирует победы школьников в олимпиадах. Система педагогического сопровождения олимпиадного движения более качественно реализуется в профильных школах. Профильные школы выигрывают и по качеству предоставляемых услуг, и по организационному сопровождению участия школьников в интеллектуальных конкурсах и олимпиадах.

Обобщение форм государственной поддержки интеллектуального потенциала представлено на рис. 1.



Рисунок 1. Формы государственной поддержки интеллектуальной одаренности

Выводы и/или Заключение

Для России характерно отражение в образовательной политике, как социально, так и личностно-ориентированных подходов. В целом в России создана поддержка интеллектуальной одаренности. Проблемой остается поддержка одаренности в системе массового образования. Проблему составляет слабое финансирование потенциальной одаренности школьников, ограниченность сфер поддержки интеллектуальной одаренности потребностями социально-экономического развития государства, качество педагогического сопровождения интеллектуальных достижений школьников одаренности в системе массового образования.

В этой связи следует подумать о том, чтобы интеллектуально-развивающая и поддерживающая среда была более доступна в массовой школе.

Дальнейшее исследование может сторониться в направлении выявления шкалы индикаторов социально-ориентированного и личностно-ориентированного подхода в образовательной политике различных государств.

Личностно-ориентированный контекст:

- Определение особых требований в федеральных государственных образовательных стандартах к результатам освоения образовательной программы в рамках общего образования для интеллектуально одаренной личности. Данную меру следует рассматривать как стимул для развития интеллектуальной одаренности на этапе школьного обучения.

- Создание в рамках общего образования треков для реализации особых потребностей интеллектуально одаренных детей. В результате этого интеллектуально одаренные дети получают доступ к обогащенному содержанию, методам и формам обучения.

- Обеспечение подготовки кадров для работы с обучающимися, демонстрирующими высокие интеллектуальные достижения. Овладение педагогами интеллектуально-развивающими средствами и методами положительно скажется на развитии мышления школьников и на их реальных достижениях.

Социально-ориентированный контекст:

– Повышения качества общего образования в массовой школе. Массовая школа должна обеспечивать конкурентоспособность государства, признание российского образования в мировых рейтингах.

– Повышение доступности качественному образованию для детей из всех социальных сегментов. Такая ситуация расширит доступ к социальным лифтам детям из всех слоев общества и поднимет общий уровень интеллектуального развития нации;

– Развитие ресурсов среды, создание специальных стимулов для включения всех и каждого в интеллектуально-творческую деятельность. Такая практика расширит возможности для поддержки для потенциальной одаренности обучающихся.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07134 «Социально-экономические гарантии реализации интеллектуального потенциала молодежи: сравнительное исследование опыта России и Скандинавских стран».

Литература

1. Актуальные проблемы образования и воспитания: сборник материалов научно-практической конференции «Опыт работы с одаренными детьми в современной России» / сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Б. Евладова, Н.В. Зайцева. – М., 2007.

2. Кондратьев М.Д. Психологическое сопровождение интеллектуально успешных подростков с разным интрагрупповым статусом // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10. – № 2. – С. 175–183. – Doi: 10.177759/sps.2019100213.

3. Леонидова Г.В. Интеллектуальный потенциал населения: теоретико-методологические основы исследования // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2014. – № 1 (31). – С. 52–71.

4. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // Сайт Правительства России. – URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 07.06.2021).

5. Распоряжение Министерство просвещения Российской Федерации от 20 июня 2019 г. № р-63 Об утверждении ведомственной целевой программы «Развитие дополнительного образования детей, выявление и поддержка лиц, проявивших выдающиеся способности».

6. Рейтинг стран мира по уровню образования // Гуманитарный портал. – 2020. – URL: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info> (дата обращения 24.04.2020)

7. Рейтинг эффективности национальных систем образования // Гуманитарный портал. – 2020. – URL: <https://gtmarket.ru/ratings/global-index-of-cognitive-skills-and-educational-attainment/info> (дата обращения: 24.04.2020).

8. Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». <http://kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 13.05.2021).

9. Федеральный закон от 02.12.2019 № 380-ФЗ «О федеральном бюджете на 2020 год и на плановый период 2021 и 2022 годов» // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 03.12.2019. (дата обращения: 13.05.2021)

10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 2012. – 31 декабря. – № 303 (5976).

11. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

12. Шакирова Д.М. Критерии оценки интеллектуального и образовательного потенциалов в информационном обществе // Образовательные технологии и общество, 2010. – № 3. – Т. 13. – С. 445–455.

13. Юдин Б.Г. Интеллектуальный потенциал личности // Человеческий потенциал как критический ресурс России: монография / отв. ред. Б.Г. Юдин. – М.: Институт философии РАН, 2007. – 173 с.

14. Baykoc, N., Uyaroglu, B., Aydemir, D. Inequality in Educational Opportunities of Gifted and Talented Children in Türkiye. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 143: 1133–1138.

15. Reis S.M., Renzulli J.S. Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*. 2010; 20 (4): 308–17.

УДК 159.9

**А.В. Еремеева, аспирант
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ АВТОНОМНОСТИ И СУБЪЕКТНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается соотношение понятий «автономность» и «субъектность». Показано, что различия между ними определяются отношением к явлению саморегуляции: если автономность рассматривается как уровень ее развития, то субъектность – как система, включающая ее как компонент в свою структуру. Такое понимание позволяет трактовать автономность и субъектность как родственные явления, располагающиеся на разных местах в иерархии движущих сил развития человека как личности и субъекта жизнедеятельности.

Ключевые слова: субъектность, автономность, саморегуляция, личность, субъект, деятельность.

**A.V. Eremeeva, PhD student
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia**

THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP OF CONCEPTS OF AUTONOMY AND SUBJECTIVITY IN PSYCHOLOGY

Abstract. The article considers the relationship between the concepts of “autonomy” and “subjectivity”. It is shown that the differences between them are determined by the relation to the phenomenon of self-regulation. If autonomy is considered as the level of development of self-regulation, then subjectivity is considered as a system that includes self-regulation as a component in its structure. This understanding allows us to interpret autonomy and subjectivity as related phenomena located in different places in the hierarchy of the driving forces of human development as a person and a subject of vital activity.

Keywords: subjectivity, autonomy, self-regulation, personality, subject, activity.

Понятия автономности и субъектности давно обсуждаются в психологии и других науках: педагогике, философии и социологии. Анализ научной литературы, посвященный этой теме, показывает, что оба понятия используются для обозначения разнородных психических феноменов. Это значительно

усложняет задачу установления взаимосвязи между данными понятиями для определения их места в теории психологической науки. Так, понятие автономности наиболее часто интерпретируется как: 1) тип субъектной регуляции личности и активности [27]; 2) комплексный личностный конструкт [26]; 3) характеристика личности, проявляющаяся в планировании и реализации задуманного [7]. Нам близок взгляд Д.А. Леонтьева, Е.Р. Калитеевской и О.Е. Дергачевой, которые, развивая идеи авторов теории самодетерминации, рассматривали автономность как интериоризированную форму внешней регуляции, реализующуюся в виде осознанного выбора способа действий [21; 17; 11].

В свою очередь, понятие субъектности наиболее часто трактуется как: 1) набор качеств, характеризующий способность к самодетерминации и творческой активности [13]; 2) свойство активной личности, взаимодействующей с ситуацией, в которую попадает [19]; 3) интегративная функция психики, которая обеспечивает адаптацию к окружающей среде [12]. Некоторые авторы, подчеркивая собирательный характер явления, включают в его состав: процессы самости (самоопределения, саморегуляции, самосознания) [5]; атрибуты активности, автономности, целостности, опосредованности, креативности и самооценности [32]; социокультурную ответственность, социокультурную рефлексивность и выбор поступка как способа реализации субъектности [6]. Несмотря на многообразие определений, все они так или иначе подчеркивают, что субъектность реализуется в деятельности и обеспечивает адаптацию человека к действительности.

Нельзя не отметить, что ранее автономность рассматривалась применительно к понятию субъектности как: одно из ее свойств (наравне с рефлексивностью, ответственностью, самоконтролем) [15]; элемент ее структуры вместе с активностью, креативностью, целостностью или компонент, описывающий позицию человека в межличностных отношениях, как доминантность, подчиненность, нонконформизм [2]. Как видно, в большинстве случаев автономность трактуется более узко, чем субъектность, главным образом как ее составляющая. Соответственно, возникает вопрос: действительно ли в отечественной психологии понятие субъектности является более широким, чем понятие автономности, и включает его в себя или они все-таки являются равноправными понятиями по отношению к категории субъекта как его важнейшие характеристики? Изучим этот вопрос самостоятельно.

Ранее мы пришли к выводу, что в России и за рубежом понятие автономности, в отличие от субъектности, в большей степени используется при рассмотрении проблемы формирования механизмов саморегуляции. В частности, процесс развития автономности обычно связывается с переходом человека от внешней регуляции к внутренней саморегуляции. Данная идея впервые появилась в теории самодетерминации и позже развивалась Д.А. Леонтьевым и его учениками. Более того, достаточно часто понятие автономности и вовсе отождествлялось со степенью развития саморегуляции на основе ценностей, предпочтений и интересов [10; 4]. Также было доказано, что неудовлетворенная потребность в автономии влияет на качество процессов саморегуляции [22]. Однако дальнейшее изучение трудов показало, что мы недооценили связь субъек-

ектности и саморегуляции и существует принципиально иной взгляд на природу их взаимоотношений.

Так, Е.В. Кораблина утверждает, что, перечисляя основные критерии субъектности, ряд исследователей упоминает в их числе саморегуляцию (В.И. Слободчиков, М.Н. Цыганков, О.А. Ленглер, С.Л. Рубинштейн, А.К. Осницкий и Н.Г. Отт). Разделяя эти взгляды, автор разрабатывает модель субъектности, состоящую из трех модусов: деятельного, коммуникации и субъекта, включая в последний критерий саморегуляции вместе с мотивацией и рефлексией [19]. Существуют и другие мнения: А.А. Деркач рассматривает саморегуляцию в качестве функции субъектности, которая обеспечивает самоорганизацию, гибкое планирование, самореализацию в условиях неопределенности [12], а О.А. Конопкин и вовсе сводит значение субъектности к высшему проявлению способности к регуляции поведения [18]. Таким образом, если применительно к понятию автономности саморегуляция рассматривается как степень ее развития, то в отношении к субъектности – как неотъемлемое звено ее структуры.

Оба психических явления формируются в процессе осуществления деятельности: субъектность – посредством усложнения ее форм и видов; автономность – через «вращивание» внутрь механизма регуляции поведения. Последний процесс был подробно представлен Э. Деси и Р. Райаном в виде континуума форм мотивации. Бесспорно, многие исследователи пытались найти способы ускорить развитие данных образований. Например, для формирования самодетерминации (это слово часто применяется в качестве синонима автономии) Л.М. Попов и П.Н. Устин рекомендовали использовать скаффолдинг – метод активации интеллектуально-личностного потенциала, при реализации которого внешние цели, заданные экспериментатором, переходят во внутренние самого субъекта [25]. То есть, суть способа заключалась в эффекте интериоризации мотивов, который, как было упомянуто, лежит в основе развития автономности.

С особенностями развития субъектности и автономности связано еще одно потенциально возможное сходство данных явлений, а именно их «двунаправленность». Упомянутое качество обусловлено потенциально «двойственной» природой взаимоотношений человека с окружающим миром, заключающейся в том, что он проявляет себя по отношению к нему и как активный субъект, и как пассивный объект. Например, человек может быть одновременно объектом культурного воздействия и быть субъектом, творящим культуру [3]. Если говорить о субъектности, то в самом содержании понятия заключается принятие права другого быть уникальным и неповторимым субъектом, проявлять субъектные качества [29]. В связи с этим интерес представляет мнение М.Г. Остроушко, которая утверждает, что у субъектности есть два вектора – вовнутрь и вовне, и, соответственно, разные формы взаимодействия с действительностью и самим собой, а именно: саморегуляция, самоактуализация и самоопределение [24]. Разумеется, автономность, как способность, развивающаяся в взаимодействии с людьми, не может не подразумевать признания их права так же действовать в соответствии с собственными желаниями и интересами.

Будучи связанными с зарождением механизмов саморегуляции, и субъектность, и автономность напрямую влияют на уровень развития личности. Так

было доказано, что при неразвитости субъектных свойств подростки легко становятся зависимыми в реальном и виртуальном пространствах [23]. Любопытно, что высокий уровень субъектности у педагога (благодаря упомянутой двунаправленности явления) способен создавать оптимальные условия для развития этих качеств у учащихся, поощряя их независимость и самостоятельность на протяжении осуществления всего образовательного процесса [8]. Также давно подтверждено влияние степени удовлетворенности потребности в автономии на раскрытие потенциала личности, эффективность ее взаимодействия с другими людьми [33, 34].

К тому же через механизмы саморегуляции субъектность и автономность связаны с ценностно-смысловыми структурами личности [29]: последние являются причиной появления первых и необходимым параметром взаимодействия в системе «субъект-объект» [1]. Согласно Б.С. Алишеву, функция ценностно-смысловых структур заключается в определении значения объектов, событий и ситуаций. Следовательно, и автономность, и субъектность не только являются движущими силами развития личности, но и благодаря процессам саморегуляции, позволяет ей сохранить свою систему ценностей и психическое здоровье.

Нельзя обойти стороной вопрос о проявлениях рассматриваемых понятий. Разные исследователи утверждают, что субъектность проявляется в: 1) способе интерпретации действительности [30]; 2) деятельности, посредством которой человек воспроизводит себя и свое бытие в мире [24]; 3) самостоятельности, самодетерминации, самоответственности [16]. В свою очередь мы, развивая позицию В.Д. Шадрикова о приобретении субъектности качественного своеобразия в разных видах деятельности, полагаем, что она может выражаться в психических состояниях человека, на модальность которых влияет степень автономности его активности [14].

Что касается понятия автономности, то некоторые авторы считают, что она выражается в: 1) способности самостоятельно ставить цели, выбирать стратегии осуществления деятельности, определяя технологию выполнения конкретной учебной задачи [9]; 2) регуляции активности [4]; 3) самостоятельной деятельности [31]. Аргументированной представляется точка зрения Ю.Н. Кулюткина, согласно которой, автономность может иметь как внешние (стратегия и действия), так и внутренние проявления (осознания самого себя в деятельности, саморегуляция) [20].

В результате изучения различных источников мы пришли к выводу, что в вопросе определения понятия субъектности преобладает «элементный» подход, то есть данное явление рассматривается как система, состоящая из множества компонентов. В отношении понятия автономности, напротив, преобладают более «цельные» дефиниции. Связь с механизмами саморегуляции есть у обоих понятий. Однако, если понятие автономности в ряде случаев сводится к ним, то субъектность, являясь явлением другого масштаба, лишь включает их в свой состав. Логично, что автономность также считается атрибутом субъектности, если ее значение отождествляется с процессами саморегуляции. Полученные результаты имеют практическую значимость, поскольку могут быть использованы для разработки специальных образовательных программ, направленных

на развитие субъектности педагогов и равноправный характер взаимодействия в учебном процессе.

Литература

1. Алишев Б.С. К вопросу о психологической сущности ценностей / Б.С. Алишев // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития*. – 2011. – Т. 4, № 1. – С. 3–26.
2. Ануфриюк К.Ю. Типы субъектности у подростков // *Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского*. – Т. 1. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – С. 232–234.
3. Баянова Л.Ф. Проблема взаимодействия субъекта и культуры в концепции Л.С. Выготского / Л.Ф. Баянова // *Северо-восточный научный журнал*. – 2011. – № 1. – С. 50–55.
4. Белых А.С. Автономность как тип системной организации регуляции деятельности в дошкольном возрасте // *Материалы 54-й Международной научной студенческой конференции МНСК-2016: Психология*. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2016. – С. 56–57.
5. Богданович Н.В. Субъект как категория отечественной психологии: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. психол. наук. – М., 2004. – 24 с.
6. Большунова Н.Я. Условия и средства развития субъектности: автореферат диссертации на соискание ученой степени д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2007. – 26 с.
7. Бурыкина М.Ю., Доронцова А.А. Психологические особенности подростков с разным уровнем автономии / М.Ю. Бурыкина, А.А. Доронцова // *Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология»*. – 2017. – № 2. – С. 43–48.
8. Волкова Е. Н. Субъектность педагога (теория и практика): автореферат диссертации на соискание ученой степени д-ра психол. наук. – М., 1998. – 50 с.
9. Гаврилюк О.А., Теппер Е.А., Логинова И.О. Исследование учебной автономности обучающихся в различных образовательных системах / О.А. Гаврилюк, Е.А. Теппер, И.О. Логинова // *Психология обучения*. – 2012. – № 5. – С. 27–40.
10. Горлова Н.В. Разрешение конфликтов автономии: подход к исследованию личностной автономии подростков / Н.В. Горлова // *Национальный психологический журнал*. – 2019. – Т. 1. – № 1 (33). – С. 47–58.
11. Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. психол. наук. – М., 2005. – 20 с.
12. Деркач А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический фактор / А.А. Деркач // *Акмеология*. – 2016. – № 1. – С. 8–13.
13. Дьячков А.А., Шабанов Л.В. Познавательная субъектность: психологический взгляд на эпистемологический анализ деятельно-преобразующего способа бытия [Электронный ресурс] // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2020. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31PSMN520.pdf>.
14. Еремеева А.В. Специфика проявлений субъектности в ситуациях автономности и неавтономности / А.В. Еремеева // *Вестник Вятского государственного университета*. – 2020. – № 3 (137). – С. 158–167.
15. Исаков М.В. Показатели структуры субъектности (на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов): автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. психол. наук. – М., 2008. – 29 с.
16. Каленов А.А. К вопросу понимания субъектности и ее структуры в научных исследованиях / А.А. Каленов // *Образование и воспитание*. – 2017. – № 1 (11). – С. 3–7.
17. Калитеевская Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию // *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 151–155.

18. Конопкин О.А. Феномен субъектности в психологии личности / О.А. Конопкин // *Вопросы психологии*. – 1994. – № 6. – С. 148–150.
19. Кораблина Е.В. Развитие понятия субъектности и выявление структуры субъектности в онтогенезе // *Теоретический и практический потенциал современной науки* / под ред. И.В. Беседина. – М.: Перо, 2020. – С. 80–85.
20. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
21. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 43 с.
22. Никитина Д.А. Стремление к автономии у людей с угрожающим жизни заболеванием / Д.А. Никитина // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2021. – № 9. – С. 130–136.
23. Овчарова Р.В. Субъектность личности и уровень интернет-зависимости подростков / Р.В. Овчарова // *Поволжский педагогический вестник*. – 2021. – Т. 9. – № 1 (30). – С. 45–52.
24. Остроушко М.Г. К вопросу исследования структуры субъектности / М.Г. Остроушко // *Научный журнал КубГАУ*. – 2011. – № 74 (10). – С. 2–8.
25. Попов. Л.М., Устин П.Н. Скаффолдинг – метод актуализации интеллектуально-личностного потенциала субъекта научно-образовательной деятельности // *Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития*. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2020. – С. 530–534.
26. Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития / Н.Н. Поскребышева, О.А. Карабанова // *Национальный психологический журнал*. – 2014. – № 4 (16). – С. 34–41.
27. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: Теоретические и экспериментальные исследования / Г.С. Прыгин. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. – 408 с.
28. Салихова Н.Р. Ценностно-смысловая регуляция жизнедеятельности субъекта: диссертация на соискание ученой степени д-ра психолог. наук. – Казань, 2011. – 441 с.
29. Серегина И.А. Психологическая структура субъективности как личностного свойства педагога: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. психолог. наук. – М., 1999. – 26 с.
30. Стахнева Л.А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии / Л.А. Стахнева // *Ученые записки Орловского государственного университета*. – 2010. – № 1. – С. 345–349.
31. Сырцова Е.Л. Развитие автономности личности в образовании: проблемы и перспективы / Е.Л. Сырцова // *Фундаментальные исследования*. – 2007. – № 3. – С. 43.
32. Щукина, М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. психолог. наук. – Тюмень, 2004. – 25 с.
33. Deci, E.L., & Ryan, R.M., 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. – DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01.
34. Ryan, R.M., & Deci, E.L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. N.Y.: Guilford. – 756 p. – DOI: 10.1521/978.14625/28806.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА СОЦИАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ГЕНДЕРА

Аннотация. Определение гендера и гендерных практик всегда вызывали разногласия. Мы сосредотачиваем внимание на гендере, как способе конструирования педагогических условий для реализации возможностей мальчиков и девочек в процессе обучения. С этой целью проведено исследование, так называемого «скрытого учебного плана» с учетом особенностей организационной педагогической культуры, выявления в ней преобладающего стиля преподавания, а также проведения гендерного анализа школьных учебников. Используя подходы социального конструктивизма и конструкционизма, была сформулирована **проблема исследования:** как можно конструировать гендер в педагогических условиях?

Методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования (сравнительно-сопоставительный, ретроспективный, моделирование); системно-структурный подход педагогического наблюдения (прямого и косвенного).

Полученные результаты дали возможность предложить компоненты для конструирования педагогических условий с учетом гендерной составляющей.

Ключевые слова: «скрытый учебный план», организационная педагогическая культура, гендер, гендерная асимметрия.

N.Y. Erofeeva, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Udmurt State University,
Izhevsk, Russia

THE INFLUENCE OF ACADEMIC ENVIRONMENT ON THE SOCIAL CONSTRUCTION OF GENDER

Abstract. The definition of gender and gender practices have always been controversial. We focus on gender as a way of constructing pedagogical conditions for the realization of the opportunities of boys and girls in the learning process. To this end, a study of the so-called "hidden curriculum" was carried out, taking into account the peculiarities of the organizational pedagogical culture, identifying the prevailing teaching style in it, as well as conducting a gender analysis of school textbooks. Using the approaches of social constructivism and constructionism, the problem of research was formulated: how can gender be constructed in pedagogical conditions? **Research methods:** theoretical analysis of the literature on the problem of research (comparative-comparative, retrospective, modeling); system-structural approach of pedagogical observation (direct and indirect). The results obtained made it possible to propose components for the construction of pedagogical conditions with a gender component in mind.

Keywords: "hidden curriculum", organizational pedagogical culture, gender, gender asymmetry.

Появление исследований социологов о гендерной социализации в образовании, позволило рассмотреть эти процессы с точки зрения педагогики. Воспользуемся идеями доктора социологических наук Е.Р. Ярской-Смирновой и распишем явные функции «скрытого учебного плана», способствующие формированию гендерной идеологии в педагогическом пространстве. «Скрытый учебный план – это, во-первых, организация самого учреждения, гендерные от-

ношения на работе, гендерная стратификация учительской профессии. Во-вторых, сюда относится содержание предметов, а в-третьих, стиль преподавания. Эти три измерения скрытого учебного плана не просто отражают гендерные стереотипы, но и поддерживают гендерное неравенство» [9].

Рассматривая организацию образовательного учреждения, как педагогический аспект скрытого учебного плана, в ходе проведенного исследования [2] были выявлены характеристики педагогической культуры, которые охарактеризовали ее как преимущественно женственную, а именно

- интерес к проблемам направлен, в основном, на применение новой информации, а не на создание новой;
- внимание, в большей степени, уделяется мнениям людей и, в меньшей степени, существующим фактам;
- в коллективе ценится не столько успешность, сколько комфортность отношений;
- большую роль при принятии решений играет интуиция руководителя и коллективное мнение.

Женственная организационная культура, способствует стремлению быть обычным, а лучшим средством управления является групповая работа. Мужская организационная культура ориентирована на индивидуальные достижения.

Исследуя педагогический аспект «скрытого учебного плана» – содержание учебных предметов, выявили, что больший процент авторов школьных учебников в основном мужчины (математика 98 %, русский язык 85 %, биология 91 %), а основная масса тех, кто преподает по ним – женщины. Текст учебника, трактовался преподавателями-женщинами более ярко, с комментариями и отличался от исходного. Обучающиеся больше запоминали рассказ и не всегда понимали текст учебника.

Проведенные аналитические исследования школьных учебников выявили четкую тенденцию в том, что содержание транслирует гендерные стереотипы (исследования Т.Б. Котловой и А.В. Смирновой) [5]. На этапе дошкольного развития исследователи Л.В. Попова, Г. Келли [8. с. 96)] отмечают, что информация акцентирована на мужских персонажах: мужчины изображаются чаще, чем женщины, как правило, мужчины более активны, заняты разнообразными делами и представляют разные профессии. Женщины выполняют чаще всего роли либо жены, либо матери. В начальной школе исследовалось содержание учебников математики (авторы – М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова) и русского языка (автор Т.Г. Рамзаева). Мужские профессии связаны с физическим трудом, а женские – с домом и семьей.

Стиль преподавания, как педагогический аспект «скрытого учебного плана», представляется устоявшейся системой педагогических методов, приёмов и средств в реализации процесса преподавания. Принято считать, что стиль преподавания отличается у мужчин и женщин, исследование это подтверждает. С детства мужчины проявляют интерес к исследовательской деятельности, статусу и независимости, а женщины склонны к процессу взаимопонимания и сотрудничеству. Это проявляется и в преподавательской деятельности.

Предпочтение методам преподавания

Мужчины-преподаватели	Женщины-преподаватели
Чтение лекций, как демонстрация компетенции Практикумы	Рассказ, как желание поделиться знаниями, чтобы поняли, услышали. Опросы

Исследование показало, что структура речи мужчин отличается от структуры речи женщин. Речь мужчин более логична, последовательна, как правило, направлена на решение конкретной задачи. Такая речь понятна представителям того и другого пола.

Речь женщин может содержать несколько сюжетных линий, для пояснения основной мысли. Кроме того, во время объяснения, они могут отвлекаться (делать замечания или вмещаться в разговор других). Излагая содержание занятия, женщина-преподаватель продолжает контролировать внимание и деятельность учащихся. Периодически, отвлекаясь, комментирует, то, что увидела, отходя от основной линии темы. Когда речь не только многосюжетна, но включает в себя еще и то, что не связано с основным содержанием – такую последовательность информации сложно воспринимают мальчики.

Центральная нервная система различается у мальчиков и девочек. Величина мозолистого тела (сплетение нервных волокон в мозге) у девочек меньше, поэтому информационный поток из одного полушария в другое осуществляется быстрее, кроме того у женщин существуют специальные области мозга, которые отвечают за речь, вот почему девочки могут одновременно слушать и говорить. Величина мозолистого тела в мозге мальчиков больше, поэтому информационная связь между полушария осуществляется иначе, им сложнее выполнять одновременно два вида деятельности: слушать и писать.

Особенности различия центральной нервной системы у мужчин и женщин

Женский мозг	Мужской мозг
Меньше величина мозолистого тела	Больше величина мозолистого тела
Симметрия работы мозга создает большое количество межполушарных нейронных связей	Асимметрия работы мозга создает нейронные связи, которые быстрее формируются внутри полушария

Обучение вообще не предполагает наличие методик преподавания с учетом особенностей пола, хотя часто встречается стратегия раздельного обучения мальчиков и девочек. Анализируя особенности преподавания в таких случаях, выясняется, что отсутствует научный подход к использованию различных ме-

тодик, чаще применяется «интуитивный» аспект, связанный с практическим опытом педагогов.

Уроки в школе в большей степени вербальные, а значит, ориентированы на левое полушарие. По исследованиям [1, 3] именно девочки смотрят в глаза преподавателю, ожидая одобрения, а для учителя, обращенные на него глаза – это сигнал понимания или непонимания материала. Учитывая, что мальчики, чаще всего слушают учителя с опущенными глазами и в большей степени заняты своими делами во время рассказа учителя, то к новому материалу педагог переходит, тогда когда видит понимающие глаза девочек. Кроме того, после начала занятий девочки быстро набирают оптимальный уровень работоспособности, а мальчики нет. К тому времени, когда мальчики готовы к работе, девочки уже устали – учитель видит это «по глазам» и завершает урок на пике работоспособности мальчиков.

Таблица 3

Особенности мышления мальчиков и девочек

Особенности мышления мальчиков	Особенности мышления девочек
<ul style="list-style-type: none"> • Дедуктивное мышление – метод логики, позволяющий сделать вывод из общего представления к частному • Абстрактное мышление – оперирование объектами и идеями, которые не существуют в реальном мире • Пространственное мышление – способность объемно представлять объект во всех его деталях. 	<ul style="list-style-type: none"> • Индуктивное мышление – вывод делается не по законам логики, а через фактические и психологические представления. • Конкретное мышление – буквальное воспроизведение реального мира и его объектов • Холистическое мышление – интуитивный подход к событиям: переживание того, что еще не совершилось

Проектирование обучения на основе особенностей мышления мальчиков и девочек, позволит реализовывать многообразие возможностей личности и ее использовать потенциал.

Различия в преподавании изучались в ходе исследования О.Г. Троицкой [7, с. 64], способствовали пониманию этой проблемы материалы практикума по гендерной психологии под редакцией И.С. Клециной [6].

«Скрытый учебный» план как социальный конструкт в образовательной системе отражает три аспекта: *организация педагогической культуры*, основанная на гендерной асимметрии, преимущественно женской; *преобладающий стиль преподавания* характерен для женщин-преподавателей и является следствием организационной педагогической культуры; *содержание обучения*, транслирующее гендерные стереотипы, а авторство учебников представлено гендерной асимметрией.

Наличие этих аспектов позволяет сделать выводы о необходимости педагогического конструирования образовательной среды. Основатель конструирования социальной реальности Лев Выготский считал, что среда является основ-

ным фактором, влияющим на воспитание и обучение, а в последствии, и на поведенческие характеристики.

Социальный конструктивизм позволил перейти к социальному конструкционизму – социологической теории познания, описанию практикующихся способов получения знания, как научного, так и любого другого. Данная теория получила развитие в научных трудах Питера Бергера и Томаса Лукмана.

Используя подходы социального конструктивизма и конструкционизма, была сформулирована проблема исследования: как можно конструировать гендер в педагогических условиях?

Получив результаты исследования трех аспектов «скрытого учебного плана» в процессах обучения, было предложено варианты социального конструирования гендера: процесс самореализации педагогов в преимущественно женском коллективе; формирование конструктора педагогических приемов для занятия; создание собственной методики преподавания.

Процесс самореализации в преимущественно женском педагогическом коллективе очень непростой. В нем проявляется особая атмосфера, которая отражается в постоянной смене настроений, непредсказуемости поведения, кажущейся спонтанности в принятии решений. И это далеко не полный перечень поведенческих характеристик. Различия в степени зрелости (психологической, физиологической, половой) отражаются на поведении женщин и создают особую специфику работы в женских коллективах: психологические ситуации постоянного напряжения, возникновение из пустяков невротических реакций, повышенная эмоциональность – порождает непонимание друг друга, а затем и межличностные конфликты.

Понимая и принимая жизнь педагогического коллектива, происходит процесс развития, так называемого *социального интеллекта*. Социальный интеллект – это совокупность способностей человека, определяющая успешность социального взаимодействия. Включает в себя способность понимать поведение другого человека, своё собственное поведение, а также способность действовать сообразно ситуации [Д.В.Ушаков] То есть, происходит процесс соединения идеальной картины в сознании педагога с реальными ситуациями в коллективе. Для этого важно, в первую очередь, узнать существующие (формальные и неформальные) нормы и правила в педагогическом коллективе и понять, кому принадлежит реальная власть (кто является ключевыми фигурами). Процесс вхождения в педагогический коллектив можно реализовать, как своеобразный практикум [4].

Формирование конструктора приемов для занятия. Современное учебное занятие строится на основе системно-деятельностного подхода и отличается от классической структуры тем, что ключевую роль в его построении отводится деятельности обучающегося. В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. А это значит, что у современного ученика должны быть сформированы универсальные учебные действия, обеспечивающие способ-

ность к организации самостоятельной учебной деятельности. Исходя из требований времени, меняется подход к современному занятию. Гендерные психологи (С. Бэм, И.С. Клёцина, И.С. Кон, Т.В. Бендас, Е.П. Ильин), рассматривая влияние физиологии на направленность самореализации личности, считают, что темперамент, характер и способности оказывают существенное значение на способы мышления и переработки информации, запас слов и речь. Исходя из этого, *гендерный подход в обучении* мы можем рассматривать как переосмысление способов и методов подачи учебной информации в контексте значимости определенной учебной дисциплины через призму женского и мужского восприятия. Для этой цели потребуются конструктор – «*копилка*» приемов на каждый этап занятия.

Конструирование – это процесс создания каждого занятия, а моделирование – это применение на практике конструктора приемов, их корректировка в соответствии с учебной ситуацией. Давая детям одни и те задания, мы можем адресоваться к разному типу мышления. Восприятие и переработка информации будет различной, хотя вид деятельности может быть одинаковым: написал, прочитал, прослушал. Управляя процессом усвоения знаний и умений, педагог учит ребенка выбирать оптимальный путь решения различных задач. Мозг человека, независимо от того, мужской он или женский, стремится найти определенный режим обучения [4, с. 149–184].

Создание собственной методики преподавания. Сегодняшнее понимание педагогической технологии основывается на том, что она представляет собой внедрение в педагогику *системного способа мышления и является разновидностью систематизации процесса обучения*. Таким образом, технология, будучи учебной системой, охватывает полный цикл обучения – от постановки целей и конструирования учебного процесса до апробирования и внедрения этой учебной системы. Для понимания системности в собственной педагогической технологии, важно спроектировать все этапы образовательного процесса во взаимосвязи, опираясь на собственное представление об интеграции и междисциплинарном синтезе знаний. Процесс создания собственной преподавательской методики начинается с искусства применения педагогических приемов, чтобы можно было создать «образ» авторской [4].

Исследования в области конструирования гендера могут быть полезны по двум причинам. Во-первых, педагогам важно учитывать гендерный фактор и возможное его влияние на стиль преподавания. Во-вторых, самоанализ собственной педагогической деятельности позволит проектировать процесс обучения, предоставляя обучающимся использовать их индивидуальные возможности.

Литература

1. Еремеева В.Д. *Нейропсихологические аспекты эффективности работы педагога*. – СПб., 2002.
2. Ерофеева Н.Ю. *Гендерный аспект управления в образовании: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01*. – Великий Новгород, 2001. – 343 с.
3. Ерофеева Н.Ю. *Основы гендерной педагогики: учебное пособие / Н.Ю. Ерофеева; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУВПО «Удмуртский гос. ун-т»*. – Ижевск: Удмуртский ун-т, 2012. – 693 с.

4. Ерофеева Н.Ю. Как создать свою методику преподавания – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2019. – 224 с.
5. Котлова, Т.Б., Смирнова. А.В. Гендерные стереотипы в учебниках начальной школы // *Женщина в российском обществе.* – 2001. – № 3–4.
6. *Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной.* – СПб.: Питер. – 2003. – 480 с.
7. Ренате Хоф. Возникновение и развитие гендерных исследований // *Пол, гендер, культура: Немецкие и русские исследования / пер. с нем.* – М., 1999. – С.23–53.
8. Чельшева Н.А. К проблеме методологии исследования гендерных различий // *Материалы междунауч.-практ. конф. «Молодежь в условиях социально-экономических реформ».* – СПб., 1995.– Вып.1. – С. 102–104.
9. Ярская-Смирнова Е.Р. Одежда для Адама и Евы: Очерки гендерных исследований / РАН. ИНИОН, Саратов. Гос. Техн. Унт. Центр соц. политики и гендерных исслед. – М., 2001. – С. 93–110.

УДК 159.99; 371.62

**Г.К. Длимбетова д.п.н., профессор,
Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева,
г. Нур-Султан, Казахстан**
**Г.Ж. Фахрутдинова, д.п.н., профессор,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия**
**К.И. Жумажанова докторант PhD
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
г. Нур-Султан, Казахстан**

МЕНЕДЖМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭРГОНОМИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности трудовой деятельности современного руководителя в области педагогической эргономики, которая заключается в реализации ситуации открытого обучения в комфортных и безопасных условиях, содействии активизации умственных и интеллектуальных способностей личности учителя, сохранении здоровья. Практическое применение управленческих знаний в вашей профессиональной деятельности направлено на повышение интереса всех, кто хочет расширить свои знания в этой области.*

***Ключевые слова:** эргономика, педагогическая эргономика, менеджмент в педагогической эргономике, безопасная образовательная среда.*

**K.I. Zhumazhanova doctoral student PhD
Eurasian National University named after L.N. Gumilyov,
Nur-Sultan, Kazakhstan**
**G.Zh.Fakhrutdinova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia**
**G.K. Dlimbetova Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Eurasian National University named after L.N. Gumilyov,
Nur-Sultan, Kazakhstan**

MANAGEMENT OF PEDAGOGICAL ERGONOMICS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

***Abstract.** The article discusses the specifics of the work activity of a modern manager in pedagogical ergonomics, which consists in the implementation of an open educational situation in*

comfortable and safe conditions, which contributes to the activation of the mental and intellectual abilities of the personality of the student-teacher, who maintains health. The practical use of management knowledge in their professional activities is aimed at increasing the interest of all those who seek to expand the range of their knowledge in this area.

Keywords: *ergonomics, pedagogical ergonomics, management in pedagogical ergonomics, safe educational environment.*

Технологические и социокультурные изменения, проблема сохранения здоровья педагогов и школьников требуют новых решений в современной системе образования путем обобщений взаимосвязи субъектов образовательного процесса с информационно-пространственной средой. Медицинские и психологические исследования показали, что условия в школе влияют на творческое развитие и здоровье детей. Внешние факторы учебного процесса могут приводить к таким последствиям, как переутомление, гиподинамия, гипокинез, нарушение зрения и опорно-двигательной системы, альтерация онтогенеза. На основе этих исследований введены основы школьной гигиены, которая во многих школах является гигиеническим нормативом. Важно отметить, что помимо гигиенических нормативов, информационно-предметное пространство, качество дидактических материалов, методики преподавания, соответствие школьной программы индивидуальным возможностям имеют влияние на здоровье и безопасность школьников. То есть несоответствие вышеперечисленных факторов условиям эргономики может приводить к проблемам психического здоровья, дезадаптации, хроническим заболеваемостям [1].

Сегодня тема эргономического подхода в образовании особенно актуальна. Переходя к цивилизованному рынку и демократическому обществу, концепция гуманизации окружающей среды путем создания комфортной среды является многообещающей для развития образования, под которой мы подразумеваем ряд условий, способствующих экологическим отношениям участников образовательного процесса, которые улучшают физическое и психическое здоровье, интеллектуальное и эмоциональное развитие. Создание фона, положительное влияние на реализацию творческого потенциала, вдохновение, сопровождая творческую и профессиональную деятельность и умственные достижения человека, они уменьшают неблагоприятное воздействие на организм вредных факторов, сопровождающих жизнедеятельность. Развитие эргономики как науки произошло в середине XX века. Но самые первые истоки происхождения этой науки мы встречаем в 15–16 гг. Термин «эргономика» происходит от двух греческих слов *ergon* – работа и *nomos* – закон, т. е. дословно переводится как закон работы. Впервые термин употребил польский естествоиспытатель Войтех Ястшембовский в 1857 году, который имел в виду науку о труде, основанную на закономерностях науки о природе [2, с. 172–191].

Проблему эргономического подхода к образовательной среде поднимал в свое время Ян Амос Коменский и написал ключевые принципы, касающиеся эргономической образовательной среды: «Сама школа должна быть приятным местом и привлекательной для глаз, как внутри, так и снаружи. Внутри помещения должно быть светло и чисто, а стены его расписаны картинами. Это должны быть портреты известных людей, географические карты, историче-

ские планы или другие украшения. Снаружи должно быть открытое место для прогулок и игр, а также должен быть пристроен сад, где детям разрешается время от времени входить и любоваться деревьями, цветами и растениями». Слова Коменского очень актуальны сегодня, включая среду, которая обеспечивает красоту, доступность и безопасность [3, с. 3–13].

Еще одна ключевая фигура в развитии эргономики – это Мария Монтессори, которая посвятила значительную часть своих работ теме образовательных пространств и обстановки. С самого начала она уделяла пристальное внимание самому образовательному пространству, которое она понимала как источник здоровья и благополучия и выделила два ключевых показателя уважения к физической и нравственной неприкосновенности детей. Наряду с акцентом на образовательную ценность общей обстановки, которая была разработана так, чтобы напоминать «дом», в котором дети будут чувствовать себя комфортно, наслаждаться свободой передвижения и также включала тихие уголки, где дети могли расслабиться, сосредоточиться и подумать [4].

Выдающейся фигурой в истории эргономического подхода в образовании является Джузеппина Пиццигони, которая в 1927 году сумела, благодаря своим предпринимательским способностям в сборе необходимого финансирования, построить свою собственную школу с помощью инженерного дуэта Беллони и Вальверти.

Исходя из истории становления педагогической эргономики, на сегодняшний день становится актуальным развитие менеджмента педагогической эргономики. Тип управления принципиально ориентированный на формирование и развитие эргономического подхода в образовательной среде.

Цель менеджмента педагогической эргономики-создание организационно-управленческого инструментария для практического решения эргономических проблем и обеспечение безопасной комфортной образовательной среды.

В каждой образовательной организации должен быть менеджер по педагогической эргономике, который наравне с руководителем данной организации обладает управленческими полномочиями, лицо, профессионально занимающее руководящие должности и уполномоченное принимать управленческие решения и осуществлять их реализацию.

Цель работы руководителя педагогической эргономики

– создание комфортных и безопасных условий для учебного процесса с целью развития и сохранения здоровья учащегося и учителя.

Компетенции менеджера по педагогической эргономике:

– экономический – умеет организовать образовательный процесс, способствует эффективному использованию имеющихся ресурсов в системе «учитель-инструмент обучения – среда обучения»;

– психофизиологический – координирует деятельность личности учителя в рамках сохранения здоровья, психики и успешного выполнения психофизиологических функций организма;

– педагогический – имеет эргономические знания, развивает личность ученика и учителя, создает эргономичную образовательную среду;

– социальный – создание комфортных и безопасных условий обучения для повышения умственных и интеллектуальных способностей учащихся и учителей;

– эргономичный – дизайн новых классных комнат, рабочих мест для образовательных предметов, учебного оборудования, учебных пособий.

Изучив труды ученых по эргономическому подходу в образовательной среде мы выделили ряд принципов менеджмента педагогической эргономики:

Принцип комфорта – предполагает создание комфортных, условий что обеспечивает гармоничное развитие личности субъектов.

Принцип надежности – характеризует надежность функционирования образовательной предметной среды и системы учебных пособий в течение определенного срока службы в школьной среде.

Принцип психофизиологической приспособляемости обеспечивает конструктивную и информативную адаптацию образовательной и специализированной среды и отдельных ее компонентов к слуховым, зрительным и психофизиологическим способностям обучающихся.

Принцип эстетики (дидактический дизайн) – обеспечивает привлекательность и красоту форм оборудования, достигаемых средствами технической эстетики; имеет важную образовательную ценность: передает хороший вкус, опрятность, вызывает положительный настрой.

Менеджмент в педагогической эргономике можно связать с теорией «Школа человеческих отношений». Эта теория зародилась в 20–30 гг. XX века. Создатели Элтон Мейо, Мери Паркер Фоллет и Абрахам Маслоу. Основные положения этой теории гласят, что поведение человека на работе и результаты его деятельности напрямую зависят от того, в каких социальных, комфортных и безопасных условиях он находится. Когда руководство очень заботится о сотрудниках, их удовлетворенность возрастает, что приводит к повышению производительности труда.

«Пирамида потребностей» А. Маслоу (рис. 1) неразрывно связана с педагогической эргономикой в системе «обучающийся-педагог-образовательная среда». То есть участники этой системы находясь только в эргономической образовательной среде могут удовлетворить данные потребности [5, с. 506–513].



Рисунок 1. «Пирамида потребностей» А. Маслоу

Нами представлена «Концептуальная модель эргономичной общеобразовательной школы нового типа для Казахстана», где отражена основная дизайн-идея, это эргономичность (удобство, комфорт, здоровье); энергоэффективность (энергосберегающие технологии); традиции (учет национальных идей); устремленность в будущее (цифровые и смарт технологии). Данная модель разработана группой авторов в рамках проекта «Доступность и эффективность образовательного пространства» (рис. 2).



Рисунок 2. Модель проекта «Доступность и эффективность образовательного пространства»

В 2020 году в городе Павлодаре стартовал проект «Замануи мектеп» рассчитанный на 2020–2025 годы. Согласно проекту «Замануи мектеп» в г. Павлодаре модернизировано на сегодняшний день 5 общеобразовательных школ, которые соответствуют принципам эргономического подхода: безопасность, доступность, эстетичность и толерантность.

Для создания эргономической среды разработан концепт единого стандарта-экстерьера (художественный или архитектурный внешний вид), интерьера, благоустройства прилегающих территорий, системы логотипов и фирменного стиля школ, а ещё обозначено, каким должно быть качество стройматериалов и мебели.

Выводы. Таким образом, особенностью трудовой деятельности современного эргономиста-руководителя в педагогической эргономике является реализация ситуации открытого обучения в комфортных и безопасных условиях, способствующих активизации умственных и интеллектуальных способностей личности учащегося и сохранению здоровья. Основой организации в школе эргономичной образовательной среды, отвечающей современным требованиям, является привитие любви и уважения субъекту в организации образования. Школа, в первую очередь, должна стать приятным, комфортным, безопасным, толе-

рантным местом. Обучающиеся и педагоги должны любить свою образовательную организацию и уважать друг друга. Может быть это звучит просто, но имеет огромное значение в формировании «тяги к знаниям» и «умении учиться». Такой результат можно достичь с помощью интегрированного эргономического подхода к образовательной среде. Также образовательная организация должна иметь уважение местного сообщества и быть комфортным, безопасным, привлекательным местом для всех жителей своего региона.

Статья выполнена в рамках НТП по программно-целевому финансированию «Научные основы модернизации системы образования и науки» в Национальной академии образования имени И. Алтынсарина.

Литература

1. Колесникова, Л.И., Дзятковская, Е.Н., Долгих, В.В., Поляков, В.М., & Рычкова, Л.В. *Адаптивно-развивающая стратегия сохранения здоровья школьников.* – М., 2015. – С. 52–56.
2. Дзятковская Е.Н., Длимбетова Г.К., Захлебный А.Н., Иванова Е.В., Мамченко А.А., Абенова С.У. *Цели устойчивого развития и приоритеты трансформации эколого-образовательного пространства // Материалы международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019».* – М., 2019. – С. 172–191.
3. Мельников Г.П. *Изучение наследия Я.А. Коменского / Г.П. Мельников // Славяноведение.* – 2015. – № 4. – С. 3–13.
4. Монтессори М. *Помоги мне сделать это самому / сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов.* – М.: Издат. дом «Карпуз», 2000. – 272 с, ил. – (Педагогика детства) Научный редактор С.В. Лыков. – М. – 2000.
5. Маслоу А.Х. *Мотивация и личность: учебник.* – М.: Директ-Медиа, 2008. – 947 с.

УДК 37.061

**А.А. Иванова, к.ю.н.,
Е.Н. Холопова, д.ю.н., профессор,
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
г. Калининград, Россия**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ИНДИКАТОР РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВ И СВОБОД ЧЕЛОВЕКА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. На современном этапе развития общества наблюдается поступательное смещение многих процессов и явлений в цифровое пространство, в том числе связанных с реализацией прав и свобод человека и гражданина. Вместе с тем, очевидные преимущества расширения цифровых возможностей общества напрямую способствуют формированию угроз психологической безопасности личности. На фоне стремительного развития возможностей цифровой среды формируются и объективно проявляются такие негативные явления, как: усиление тревожности населения (особенно среди лиц старше 50 лет); повышение уровня беспокойства относительно личной безопасности, сохранности персональных данных и защиты от мошеннических действий; формирование стойкого чувства незащищенности и утраты приватности в результате совершения в цифровой среде различных действий; психологической дестабилизации и отторжения (неприятия) цифровых технологий. По мере развития цифровых возможностей перечисленные тенденции усиливаются, приобретая характер массовости, объемности и интегративности. Исходя из изложенного, **цель исследования** заключалась в выявлении основных компонентов психологической безопасности личности, влияющих на результативность реализации прав и свобод человека в цифровой среде в современных условиях. **Методы исследования:** исследование проводилось в Калининградской области. Специфика выбранного региона, обусловленная его геополити-

ческим положением, отдаленностью от основной территории страны, приграничным характером основного объема территории области, позволила наиболее полно и достоверно выявить и проанализировать исследуемые процессы. В процессе исследования применялись следующие методы: теоретические (обобщение теоретических источников по теме исследования, анализ, сравнение); эмпирические (наблюдение, анкетирование, интервьюирование), качественный и количественный анализ полученных данных. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволило практическим путем выявить и подтвердить взаимосвязь между эффективностью реализации прав и свобод человека в цифровой среде и состоянием психологической безопасности населения. Экспериментальным путем установлены корреляционные связи между уровнем испытываемого гражданами состояния защищенности и процессом реализации ими прав и свобод человека в цифровой среде; обоснованы основные угрожающие факторы; выявлены негативные состояния, являющиеся последствиями всесторонней интеграции цифровой среды в жизнь современного общества.

Ключевые слова: гражданин, защищенность, права и свободы, психологическая безопасность, угрозы, цифровая среда.

*A.A. Ivanova, PhD in Law,
E.N. Kholopova, Doctor of Law, Professor,
Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, Russia*

PSYCHOLOGICAL SECURITY AS AN INDICATOR OF THE REALIZATION OF HUMAN RIGHTS AND FREEDOMS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Abstract. *At the present stage of society's development, there is a progressive shift of many processes and phenomena into the digital space, including those related to the realization of human and civil rights and freedoms. At the same time, the obvious advantages of expanding the digital capabilities of society directly contribute to the formation of threats to the psychological security of the individual. Against the background of the rapid development of the possibilities of the digital environment, such negative phenomena as: increased anxiety of the population (especially among people over 50 years old) are formed and objectively manifested; an increase in the level of concern about personal security, the safety of personal data and protection from fraudulent actions; the formation of a persistent sense of insecurity and loss of privacy as a result of various actions in the digital environment; psychological destabilization and rejection (rejection) of digital technologies. With the development of digital capabilities, these trends are intensifying, acquiring the character of mass, volume and integrativity. Based on the above, **the purpose of the study** was to identify the main components of psychological security of the individual that affect the effectiveness of the realization of human rights and freedoms in the digital environment in modern conditions. **Research methods:** the study was conducted in the Kaliningrad region. The specifics of the selected region, due to its geopolitical position, remoteness from the main territory of the country, the border nature of the main volume of the territory of the region, allowed the most complete and reliable identification and analysis of the processes under study. The following methods were used in the research process: theoretical (generalization of theoretical sources on the research topic, analysis, comparison); empirical (observation, questioning, interviewing), qualitative and quantitative analysis of the data obtained. **Conclusions and recommendations.** The conducted research made it possible to identify and confirm in a practical way the relationship between the effectiveness of the realization of human rights and freedoms in the digital environment and the state of psychological security of the population. Correlations between the level of security experienced by citizens and the process of their realization of human rights and freedoms in the digital environment have been experimentally established; the main threat-forming factors have been substantiated; negative conditions that are the consequences of the comprehensive integration of the digital environment into the life of modern society have been identified.*

Keywords: citizen, security, rights and freedoms, psychological security, threats, digital environment.

Введение. Объективная ситуация, складывающаяся в современном обществе, вызывает стремительное изменение условий жизни людей, приводит к смещению их ценностных ориентиров, непрерывно способствует возникновению поводов для нарушения психологического равновесия. Невозможность противостоять лавинообразному потоку информации из различных источников и объективно оценивать ее достоверность; возникновение и эскалация конфликтов между людьми по политическим, этническим и социальным основаниям; снижение качества жизни на фоне стремительно меняющихся реалий; неумение соблюдать эмоциональный баланс в условиях военных операций, экономических трансформаций и политических заявлений – все эти факторы способствуют формированию и проявлению среди населения настроений неуверенности, нестабильности, невозможности управлять ситуацией в формате собственной жизни. На этом фоне начинают остро проявляться проблемы психологической незащищенности людей перед лицом возникающих угроз и складывающихся ситуаций [2: 55], интеграция сложностей психологического спектра во все сферы жизни человека и гражданина, снижение уверенности граждан в реальности провозглашенных государством прав и свобод, и возможности обеспечения их реализации и надлежащей защиты.

На современном этапе развития общества наблюдается поступательное смещение многих процессов и явлений в цифровое пространство, в том числе связанных с реализацией прав и свобод человека и гражданина [5: 95]. Так, например, получение государственных услуг в различных сферах жизни, реализация избирательного права, осуществление защиты законных интересов в судебном порядке, выражение мнения по основным вопросам жизни общества и государства, обращение в государственные органы и органы местного самоуправления, осуществление трудовой функции, получение образования и многие другие направления реализации прав и свобод доступны гражданам именно в цифровой среде. Кроме того, в условиях пандемии, связанной с распространением вируса Covid-19 в масштабах всего мира, возможности цифровой среды подтвердили высокую эффективность и эпидемиологическую безопасность в процессе реализации гражданами прав и свобод, что подтверждается результатами мониторингов, регулярно проводимых в масштабах государства Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации.

Вместе с тем, расширение возможностей цифровой среды способствует формированию угроз психологической безопасности личности, проявлению таких негативных явлений, как: усиление тревожности значительных масс населения (особенно среди лиц старше 50 лет); повышение уровня беспокойства относительно личной безопасности, сохранности персональных данных и защиты от мошеннических действий в цифровой среде; формирование стойкого чувства незащищенности и утраты приватности в результате совершения в цифровой среде различных действий; психологической дестабилизации и отторжения (неприятя) новаторских цифровых технологий. Особо отмечают участвовавшие проявления правового нигилизма применительно к цифровой среде ввиду утраты гражданами возможностей личного контроля за протеканием в ней про-

цессов и результатом выполняемых действий. По мере развития цифровых технологий перечисленные тенденции усиливаются, приобретая характер массовости, объемности и интегративности.

Теоретический анализ литературы. Стремительно меняющаяся социально-экономическая ситуация и политическая обстановка в стране способствует формированию новых ориентиров для учёных в исследовании психологической безопасности. Так, А.В. Костюк и А.И. Примакин справедливо отмечают, что проблема обеспечения психологической безопасности населения причисляется к области государственной политики и уже в течение длительного времени остается злободневной как в теоретическом, так и в прикладном плане [3, с. 228]. Существуют разные подходы к определению психологической безопасности, определяемые конкретной сферой научных интересов исследователей. Вместе с тем, в общем смысле ее содержание определяется как «состояние всесторонней защищенности психики человека от негативного воздействия внешних факторов-раздражителей, мешающих или затрудняющих создание и функционирование соответствующей системы внутренних ориентиров личности, составляющих основу жизнедеятельности человека в обществе, а также адекватной системы его субъективного восприятия окружающего мира и самого себя» [6: 99–101].

Таким образом, можно обоснованно предположить, что достижение баланса и состояния защищенности личности в данной сфере указывает на благоприятное протекание соответствующих внешних процессов, в том числе информационного характера. В результате чего действия человека, направленные на реализацию гарантированных ему прав и свобод в цифровой среде, напрямую коррелируют с состоянием его психологической безопасности и уровнем субъективной оценки уровня его защищенности в этих процессах, что указывает на индикаторные свойства психологической безопасности личности. Так, например, в современном обществе сложилось и укоренилось поверхностное обывательское суждение о простоте, доступности и безопасности использования различных цифровых сервисов (технологий, средств и инструментов), способствующих реализации прав и свобод человека в цифровой среде путем предоставления возможностей удаленного доступа к выполнению необходимых для этого действий. На необходимость критической оценки данных возможностей в разрезе реализации прав и свобод все чаще обращают внимание ученые и исследователи [1: 66; 4: 12]. Именно на подтверждение указанных обстоятельств было направлено специально организованное исследование.

Цель исследования заключалась в экспериментальной проверке гипотезы о повышенной востребованности технологий и инструментов удаленного получения услуг, реализации прав, обеспечения свобод, реализуемых и применяемых в цифровой среде, лицами с ограниченными физическими возможностями. Объектом исследования явилась психологическая безопасность личности при реализации прав и свобод человека в цифровой среде, предметом – специфика состояния психологической безопасности социально-уязвимой категории населения в качестве индикатора психологической безопасности населения в отдельно взятом регионе.

База исследования. Репрезентативную группу исследования составили сотрудники Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта (28 чел.) и студенты, обучающиеся по программам высшего образования и профессионального образования (69 чел.), имеющие подтвержденную группу инвалидности, либо установленные ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), подтвержденные специализированными медико-социальными комиссиями. Выбор данной социальной группы был обусловлен особенностями состояния физического здоровья включенных в нее лиц, изначально способствующих возникновению тревожных состояний, в отличие от общей массы населения. Учет геополитической, социально-экономической и природно-климатической специфики Калининградской области также являлся необходимым, так как дополнительно способствовал выявлению квалифицирующих признаков и факторов уязвимости психологической безопасности личности при реализации прав и свобод человека в цифровой среде. Региональные особенности Калининградской области определяют всю совокупность угроз и опасностей не только данного региона, но и государства в целом на фоне стремительного развития цифровых и телекоммуникационных технологий. Так, например, согласно официальным статистическим данным, по состоянию на 2016 год население, имевшее доступ в сеть «Интернет» составляло 82,9 % от общей численности населения региона, при этом доступ в сеть для заказа товаров и услуг использовали 22,4 %, государственные и муниципальные услуги в электронной форме получали 49,5 %. В 2021 году доля населения, имеющая доступ в сеть «Интернет» увеличилась до 87,8 %, а пользователей сетью для заказов товаров и услуг, а также для получения государственных и муниципальных услуг – до 34,9 % и 69,6 % соответственно [7: 106].

Методы и методик исследования.

- теоретические (обобщение теоретических источников по теме исследования, анализ, сравнение),
- эмпирические (анкетирование, наблюдение; беседа),
- качественный и количественный анализ полученных данных.

Исследование проводилось в форме социологического опроса путем письменного заполнения специально разработанной авторской анкеты – опросника, содержащей как заранее подготовленные варианты ответов на поставленные вопросы, так и предоставляя участникам исследования возможность самостоятельного формулирования желаемых вариантов ответов, а также составление комментариев и дополнений по всем предложенным вопросам и формулировкам.

Результаты исследования исследования убедительно подтверждают наличие состояний неуверенности и незащищенности граждан при совершении действий в цифровой среде, в том числе связанных с реализацией ими гарантированных прав и свобод. Так, например, 62 % опрошенных студентов из указанной социальной группы резко негативно относятся к реализации образовательного процесса с использованием современных средств дистанционного обучения, указывая на нежелание обучаться в отсутствие непосредственного личного контакта с преподавателем («При этом я чувствую себя еще более ото-

рванным от мира», «Скоро люди совсем перестанут выходить из дома и общаться с другими людьми лично»). В свою очередь, более половины респондентов – сотрудников Университета отметили, что при осуществлении образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий они испытывают такие негативные чувства, как снижение собственной социальной значимости в роли преподавателя, потеря ранее наработанного авторитета ввиду невозможности прямого взаимодействия со студентами и коллегами, неудовлетворенность качеством межличностного общения в рамках рабочего процесса, ощущения размывания ранее установленных и наработанных социальных связей, снижение уровня самодисциплины и самоконтроля, потеря контроля над процессом самореализации в профессиональной сфере и пр.

На вопрос о степени выраженности желания по инициативному освоению цифровых платформ, позволяющих получать различного рода услуги, среди данной категории студентов в подавляющем большинстве был представлен ответ «Только если это касается государственных услуг» с конкретизацией в следующих формулировках: «Да, на это я не хочу тратить ни время. Ни силы», «Государственные услуги – это всегда долго, неудобно и изматывающе», «В данном случае только в электронном формате можно выбрать удобное время и место предоставления услуги». В иных случаях (например, в сфере реализации прав на образование, медицинское обслуживание, прав в сфере культуры и пр.) студенты предпочитают обращаться непосредственно к лицам, их оказывающим, и лично присутствовать при их оказании.

Относительно стремительного характера развития и непрерывного расширения цифровых возможностей, мнения опрошенных респондентов также неоднозначны. Так, 74 % студентов указали, что при наличии вариантов не воспользовались бы системами дистанционного участия в выборах, поскольку не считают достоверными результаты, получаемые в результате их использования. При этом наибольший интерес и практическую заинтересованность вызывают цифровые возможности реализации прав и свобод в сфере экономики (например, мобильные банковские приложения, цифровые инструменты оплаты, перевода денежных средств и т. д.), но исключительно при наличии реальных гарантий по их защищенности, безопасности и легкости в обращении. Также абсолютное большинство участников опроса (88 % студентов и 79 % сотрудников) не желают реализовывать свое право на получение медицинской помощи в любой форме ее дистанционного оказания, дополняя свою позицию комментариями: «Это невозможно по природе самого общения врача и пациента», «Мое состояние здоровья не допускает возможности дистанционной постановки диагноза и назначения необходимого лечения», «Все мои болезни слишком настоящие, невозможно лечить их на расстоянии».

Заключение. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о несостоятельности и неподтвержденности гипотезы о повышенной востребованности технологий и инструментов удаленного получения услуг, реализации прав, обеспечения свобод, реализуемых и применяемых в цифровой среде, лицами с ограниченными физическими возможностями. Напротив, процесс и результаты реализации прав и свобод в цифровой среде лицами с инвалидностью

и ограниченными возможностями здоровья не способствуют обеспечению надлежащего уровня психологической безопасности в разрезе конкретного региона – Калининградской области. Поскольку в соответствии с гипотезой исследования предполагалось, что выбранная социальная группа должна быть наиболее заинтересованной в использовании технологических возможностей цифровой среды относительно любых иных социальных групп, то ее экспериментальное опровержение одновременно указывает на несостоятельность данного утверждения применительно к иным социальным группам. В результате чего проблемы обеспечения психологической безопасности подтверждают свою актуальность, демонстрируя объективные сложности, существующие в сфере реализации прав и свобод человека в цифровой среде.

Проведенное исследование позволило практическим путем выявить и подтвердить взаимосвязь между эффективностью реализации прав и свобод человека в цифровой среде и состоянием психологической безопасности населения. Экспериментальным путем установлены корреляционные связи между уровнем испытываемого гражданами состоянием защищенности и процессом реализации ими прав и свобод человека в цифровой среде; обоснованы основные угрожающие факторы; выявлены негативные состояния, являющиеся последствиями всесторонней интеграции цифровой среды в жизнь современного общества. Результаты исследования могут быть использованы при разработке и научном обосновании механизмов, способов и приемов преодоления различных угроз и рисков, связанных с развитием цифровой среды, разработкой научно-обоснованных стратегий поведения личности в цифровом пространстве.

Литература

1. Баранов П.П. Конституционные права и свободы человека в цифровую эпоху // Северо-Кавказский юридический вестник. 2019 – № 2 – С. 63–69.
2. Бурьянов М.С. Глобальные цифровые права человека в контексте рисков цифровизации // Век глобализации. 2020 – № 3 – С. 54–70.
3. Костюк А.В., Примакин А.И. Информационно-психологическая безопасность личности: проблемы и подходы // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2018 – № 3 (79) – С. 227–230.
4. Талатина Э.В. Право и цифровизация: новые вызовы и перспективы // Журнал российского права. 2018 – № 2 – С. 5–17.
5. Чернышева Ю.А. Права человека в условиях цифровизации общества // Психология и право. 2019 – Том. 9 – № 4 – С. 90–102.
6. Чемоданова М.В. Проблема информационно-психологической безопасности личности в современных психологических исследованиях // Вестник Марийского государственного университета. 2017 – № 4 (28) – С. 98–104.
7. Калининградская область в цифрах. 2021: краткий статистический сборник / отв. исполнитель: Е.М. Воронкова. Калининградстат – Калининград, 2021 – 145 с.

**Ф.З. Кадырова, к.п.н., старший преподаватель,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

***Аннотация.** Применении технологии проблемного обучения сегодня нельзя отнести к категории абсолютно новых. Однако, данный аспект в настоящее время более чем актуален, что обусловлено необходимостью в условиях существующей современной образовательной среды ориентировать учащихся на решение вполне реальных проблем, часто встречающихся в реальных условиях. В этом смысле именно благодаря формированию в школьные годы универсальных умений, которые потребуются применять с целью решения ситуационных проблем в профессиональной сфере и жизни, можно воплотить значимые ФГОС. В статье проблемное обучение характеризуется, как основное звено формирования математической грамотности школьников и является современным уровнем развития практической педагогики и дидактики.*

***Ключевые слова:** проблемное обучение, математическая грамотность, ФГОС, эффективность, универсальные умения, функциональная грамотность.*

**F.Z. Kadyrova, Ph.D., Senior Lecturer,
Kazan Federal University
Kazan, Russia**

TECHNOLOGY OF PROBLEM – BASED LEARNING AS ONE OF THE MEANS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS

***Abstract.** The problem of organizing problem-based learning today ca not be attributed to the category of absolutely new. However, this aspect is currently more than relevant, which is due to the need in the current modern educational environment to Orient students to solve very real problems that often occur in real conditions. In this sense, it is thanks to the formation of universal skills in school years, which will need to be applied in order to solve situational problems in the professional sphere and life, that significant FSES can be implemented. In the article, problem-based learning is characterized as the main link in the formation of mathematical literacy of schoolchildren and is the current level of development of practical pedagogy and didactics.*

***Keywords:** problem-based learning, mathematical literacy, FSES, efficiency, universal skills, functional literacy.*

*Знания только тогда знания, когда они приобретаются
усилиями своей мысли, а не одной лишь памятью.
Л.Н. Толстой*

Введение. Современный мир – это мир цифровых и нанотехнологий, никак не стоит на месте, а стремительно движется вперед. В таких условиях мы не можем себе позволить только наблюдать за всеми изменениями, которые происходят, приходится постоянно учиться и развиваться, чтобы удержаться и не растеряться в потоке информации, который все больше и больше переходит

в цифровой формат. Что касается старшего поколения, то оно старается максимально использовать приобретенный жизненный и профессиональный опыт, а молодому поколению приходится осваивать новые профессии, цифровые и инновационные технологии и другие необходимые навыки для комфортного существования в обществе. В связи с таким прогрессом в области науки и техники, на сегодняшний день, перед школой ставится задача: готовить выпускников, которые не только подхватят эстафету у предыдущего поколения, но только будут соответствовать заданным темпам развития, но еще больше ускорять и приумножать достигнутые результаты. Для этого современному школьнику явно будет недостаточно только академических знаний, но и необходимость владения «мягкими» компетенциями: креативно и критически мыслить, уметь работать в команде, развивать личностные качества. На данный момент школе с этой задачей справиться сложно, так как большинство из них выстраивают обучение по пассивным методикам, хотя известны эффективные, прогрессивные методики обучения, которые не сегодня появились: развивающее обучение, проблемное обучение, разноуровневое обучение и многие-многие другие. Новые ФГОС также не смогли переломить стереотипы учителей, для них основной приоритет – подготовка учащихся к предстоящей государственной итоговой аттестации. Несмотря на то, что большинство педагогов понимают, что на сегодняшний день они должны научить ребенка не только выполнять задания по алгоритму, а учить самостоятельности, чтобы ученик мог сам решать определенные учебные и жизненные проблемы, но далеко шагнуть от спецификации контрольных измерительных материалов и решения типовых заданий боятся. Такие действия приводят к элементарному «натаскиванию» детей к экзаменам.

Цель исследования заключается в рассмотрении возможностей использования проблемных технологий в образовательном процессе в целях повышения его эффективности.

Результаты исследования. Каждая эпоха и люди оставляли свой след в истории человечества, для чего необходимо постоянно чему-то учиться. С древних времен признанные педагоги утверждали о необходимости учить детей учиться. Я.А. Коменский (1592–1670) в своих трудах, в частности в «Великой дидактике» утверждал: «Альфой и омегой школы должно быть изыскание и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха». По мнению опытных педагогов, даже наличие дисциплины на уроке не гарантирует появления интереса к процессу обучения, что часто становится ключевой причиной отсутствия успешности [4].

Осмысление предшествующего исторического опыта прогрессивных ученых и педагогов является неотъемлемой частью развития современного образования [3]. Проблема «учить учиться» актуальна во все времена и эта же проблема «красной нитью» проходит в действующих ФГОС. Как этого добиться и какими средствами, – вопрос, который стоит перед педагогами в образовательных учреждениях. При этом каждый из нас прекрасно знает и понимает, чем раньше мы начнем заниматься развитием личности ребенка, тем лучших результатов можем добиться.

Положительную динамику в обучении можно достичь, если каждый педагог, будет стремиться применять в своей работе эффективные методы и средства обучения и воспитания. На сегодняшний день насчитывается более ста различных методик и технологий, с помощью которых можно формировать и развивать и мыслительную, и познавательную деятельность ученика, так же его критическое и креативное мышление. Одна из технологий в современной дидактике и передовой педагогической практике это – проблемное обучение. Теория проблемно-развивающего обучения содействовала активизации мыслительной деятельности обучающихся, развитию творческого мышления, освоению содержания образования [1]. Эта технология направлена на всестороннее развитие ребенка, его познавательных потребностей и на формирование интеллектуальной активности. Проблемное обучение вплотную изучал наш соотечественник, советский и российский педагог, академик М.И. Махмутов. Эффективность технологии была подтверждена педагогической практикой. Будучи министром просвещения ТАССР (1958–1979 гг.), с учителями школ Мирза Исмаилович вел экспериментальную работу по проблемному обучению. М.И. Махмутов был убежден, что школа должна формировать качество личности ученика, его познавательную самостоятельность, которая тесно связана с его творческими способностями [2]. По мнению М.И. Махмутова, теория проблемного обучения должна основываться на идее проблемности всего учебного процесса: проблемное преподавание, проблемное учение, проблемное изложение, моделирование, мысленный эксперимент и т. д., что позволит развивать творческие способности учащихся [1].

Для формирования и развития познавательной самостоятельности школьников нужна специальная организация образовательного процесса: самостоятельной познавательной деятельности на уроке и внеурочной деятельности. Учащиеся не должны повторять готовые, представленные учителем выводы, а под его руководством научиться самостоятельно решать познавательные задачи, развивающие мышление, т. е. в процессе обучения необходимо создавать ситуацию, которую требуется разрешить, отвечая на вопрос «Почему?». Отвечая на поставленный вопрос, обучающийся находится в постоянном поиске и ответ на вопрос (потому что...) требует аргументацию и обоснование своего ответа, а это способствует активизации мыслительной деятельности, безусловно, повысит и мотивацию к изучению предмета. Технология проблемного обучения позволит заметить учащихся и с более высокими умственными интеллектуальными способностями. Так как одаренность ребенка не лежит на поверхности и ее невозможно заметить «невооруженным глазом», как раз проблемное обучение поможет выявить способности ученика и глубину его мыслей и способностей. Создавая проблемные ситуации, учитель может увидеть активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. Если посмотреть на алгоритм деятельности проблемного обучения, то он выглядит следующим образом:

1. Проблема (может создаваться как учителем, так и самими учащимися). Если проблема создается учителем, то степень трудности задания должна быть

такова, чтобы с помощью имеющихся знаний и способов действия учащиеся не могли его выполнить. Однако этих знаний было бы достаточно для самостоятельного анализа содержания и условий выполнения задания. К примеру, для учащихся 2 класса предлагается задача: $3+2*6=30$ и $3+2*6=15$. (Проблема: почему два одинаковых примера имеют разные ответы; какой из ответов верный и почему; можно ли получить правильный ответ в обоих выражениях и т. д.).

2. Построение гипотезы (учащиеся формируют гипотезу или несколько гипотез и выстраивают пути проверки истинности своих предположений).

3. Анализ фактов (используя академические знания, учащиеся производят доказательство гипотезы, в процессе которого возможно переформулируют вопрос или задание).

4. Выводы (учащиеся приходят к общему выводу, в котором изучаемые причинно-следственные связи углубляются и выявляются новые стороны познавательного объекта или явления).

5. Новое знание: оно никак не подается в готовом виде на блюдечке, а достается путем активной мыслительной деятельности, тем самым лучше запомнится и закрепится, и будет применяться для решения последующих проблемных ситуаций на уроке.

В книге «Как решать задачу» Д. Пойа приводит схему решения математических задач, которая может быть распространена на решение любой учебной проблемы. Схема указывает, в какой последовательности нужно совершать интеллектуальные действия, чтобы добиться успеха. Она включает четыре этапа:

- 1) понимание постановки задачи, или формулировки проблемы,
- 2) составление плана решения,
- 3) осуществление плана,
- 4) взгляд назад (изучение полученного решения).

В ходе выполнения этих этапов учащийся должен ответить на следующие вопросы: «Что неизвестно? Что дано? В чем состоит условие? Достаточно ли условие для определения неизвестного? Или недостаточно?»

Не встречалась ли мне раньше эта задача, хотя бы в несколько другой форме? Постановка вопроса, разработка плана действий и решение проблемы являются ключевым моментом формирования развития регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. Работа в коллективе способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий, учащийся научится аргументировать, доказывать свои умозаключения, слушать и слышать других, участвовать в коллективных проектах по решению поставленной проблемы.

Чтобы вести работу в направлении проблемного обучения учителю необходимо знать методологию и психологические основы этой технологии. Важно понимать, что проблемное обучение является одним из основных факторов формирования математической грамотности школьников.

Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки КФУ на протяжении нескольких лет исследует состояние предметной и методической компетенции учителей по формированию у учащихся математической грамотности. Несмотря на то, что 2/3 учите-

лей математики республики прошли курсы по функциональной грамотности. Согласно показателям анкет и диагностических тестирований выявлено, что 58 % педагогов в основном работают только по тем учебно-методическим комплексам, которые имеются в школе. При этом следует заметить, что многие учебники не отвечают требованиям, которые ставятся перед современным учителем по формированию у учащихся навыков XXI века.

92 % участников исследования ответили, что слышали про технологию проблемного обучения, но только 47 % понимают ее методологические основы. В связи с этим в программы курса повышения квалификации учителей математики были включены темы, касающиеся образовательных технологий, в том числе и проблемного обучения.

Проблемное обучение является основным звеном формирования и развития функциональной математической грамотности школьников, что является приоритетным направлением образовательного процесса, следовательно, необходимо выстраивать траекторию развития не только ученика, но и учителя. По исследованиям Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования КФУ выявлено, что совершенствованию профессиональных компетенций способствуют: больше 70 % опрошенных отмечают роль ДПО, около 20 % – методических служб школы и только 10 % – самообразования [4].

Заключение. Достоинства проблемного обучения очевидны, они дают большие возможности для развития внимания, наблюдательности; активизации мыслительной и познавательной деятельности; развития не только самостоятельности, но и ответственности, критичности и самокритичности, так же инициативности, нестандартности мышления, осторожности и решительности; развития эвристических и творческих способностей и т. д. Все перечисленные компетенции способствует формированию прочных знаний, так как они добываются в самостоятельной деятельности.

Самостоятельная деятельность – это немаловажный фактор, который очень пригодится и при решении не только учебных проблем, но и жизненных задач, с которыми сталкиваемся ежедневно. Ученик, который приучен на уроке решать проблемные ситуации, будет знать, что и все жизненные ситуации разрешимы. Безусловно, технология проблемного обучения способствует развитию предметного и метапредметного направления, но и личностного. Преимущество технологии заключается в том, что она работает на развитие самого главного в человеке – мышления, творческого мышления и личности, чего не хватает другим технологиям [2].

Таким образом, совокупность целенаправленно сконструированных задач, создающих проблемные ситуации, призвана обеспечить главную функцию проблемного обучения – развитие умения мыслить на уровне взаимосвязей и взаимозависимостей. Это позволяет школьникам приобрести не только определенный опыт творческой деятельности, необходимый в процессе ученических исследований, но и жизненный.

Литература

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 158 с.
2. Махмутов М.И. Избранные труды: в 7 т. Т. 6 / сост. Д.М. Шакирова. – Казань: Магариф–Вақыт, 2016 – 375 с.
3. Сафиуллина, И.А. Концепция проблемного обучения М.И. Махмутова как дидактическая система: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Казанский государственный педагогический университет. – Казань, 2001. – 188 с.
4. Шайхелисламов Р.Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 218–235.

УДК 373.1

**Н.З. Кайгородова, д.б.н., профессор,
Т.Г. Волкова, к.п.н., доцент,
М.В. Яценко, к.б.н., доцент
Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Здоровье человека и его сохранение всегда будут одной из приоритетных задач общества. Основными подходами сохранения здоровья являются: выявление факторов риска ухудшения здоровья и их коррекция, а также укрепление резервов организма человека, как физических, так и психических. Среди факторов риска здоровья ведущим является образ жизни, который определяется поведением человека, т. е. его психологическими особенностями. Школьный возраст – это период наиболее активного развития личности учащихся. Поэтому актуальным является определение места учителей в оценке психологических факторов риска здоровья учащихся, их коррекции педагогическими средствами, в укреплении психических резервов обучаемых, т. е. в обеспечении их психологической безопасности. Одним из условий психологической безопасности может служить сформированность навыков учителя диагностировать и корректировать эффективность социально-психологической адаптации учащихся в ходе образовательного процесса. Исходя из сказанного **целью** данной работы явилось определение роли учителя в обеспечении психологической безопасности школьников и психологических основ подготовки учителя к здоровьесберегающей деятельности. **Методы исследования:** теоретические (анализ проблемы исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы); экспериментальные (психологическое тестирование). Было проведено исследование социально-психологической адаптации школьников в возрасте 14–15 лет (40 юношей и 40 девушек) школ г. Барнаула. Полученные результаты показали, что у 20 % респондентов доминировали дезадаптированность, неприятие себя, неприятие других, эмоциональный дискомфорт. Актуальным является формирование психологической безопасности учащихся не только в этом учебном заведении [1, 5]. Анкетирование по методике А.И. Севрук 42 педагогов показало, что только 60 % учителей оценивают себя как готовые к здоровьесберегающей деятельности, а 40 % – нет. **Выводы и рекомендации.** Проведенные исследования позволяют сделать вывод о необходимости формирования психологической безопасности учащихся. Условием этого будут являться развитие психологической культуры учителя, которое возможно в рамках курсов повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования, в том числе в контексте проблем ноосферного образования.

Ключевые слова: психологическая безопасность, здоровьесберегающая деятельность, психологическая культура учителя.

*N.Z. Kaigorodova, Dr.PhD, professor,
T.G. Volkova, Dr.PhD Associate professor,
M.V. Yatsenko, Dr.PhD Associate professor
Altai State University,
Barnaul, Russia*

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF PREPARING A TEACHER FOR HEALTH-SAVING ACTIVITIES

***Abstract.** Human health and its preservation will always be one of the priorities of society. The main approaches to maintaining health are: identifying risk factors for deterioration in health and their correction, as well as strengthening the reserves of the human body, both physical and mental. Among the health risk factors, the leading one is lifestyle, which is determined by human behavior, i.e. his psychological characteristics. School age is the period of the most active development of the personality of students. Therefore, it is relevant to determine the place of teachers in assessing the psychological risk factors for the health of students, their correction by pedagogical means, in strengthening the mental reserves of students, i.e. in ensuring their psychological safety. One of the conditions for psychological safety can be the formation of the teacher's skills to diagnose and correct the effectiveness of the socio-psychological adaptation of students in the course of the educational process. Based on the foregoing, the **purpose** of this work was to determine the role of the teacher in ensuring the psychological safety of schoolchildren and the psychological foundations for preparing the teacher for health-saving activities. **Research methods:** theoretical (analysis of the research problem based on the study of psychological and pedagogical literature); experimental (psychological testing). A study was conducted of the socio-psychological adaptation of schoolchildren aged 14–15 years (40 boys and 40 girls) from Barnaul schools. The results obtained showed that 20 % of the respondents were dominated by disadaptation, rejection of themselves, rejection of others, and emotional discomfort. The formation of the psychological safety of students is relevant not only in this educational institution. Questioning according to the method of A.I. Sevruk 42 teachers showed that only 60 % of teachers assess themselves as ready for health-saving activities, and 40 % do not. **Conclusions and recommendations.** The conducted studies allow us to conclude that it is necessary to form the psychological safety of students. The condition for this will be the development of the psychological culture of the teacher, which is possible within the framework of advanced training courses in the system of additional professional education, including in the context of the problems of noospheric education.*

***Keywords:** psychological safety, health-saving activity, teacher's psychological culture.*

Введение. Здоровье человека и его сохранение всегда будут одной из приоритетных задач общества. Основными подходами сохранения здоровья являются: выявление факторов риска ухудшения здоровья и их коррекция, а также укрепление резервов организма человека, как физических, так и психических. Среди факторов риска здоровья ведущим является образ жизни, который определяется поведением человека, т. е. его психологическими особенностями. Школьный возраст – это период наиболее активного развития личности учащихся. Поэтому актуальным является определение места учителей в оценке психологических факторов риска здоровья учащихся, их коррекции педагогическими средствами, в укреплении психических резервов обучаемых, т. е. в обеспечении их психологической безопасности.

Теоретический анализ литературы. Существуют разные представления о содержании понятия «психологическая безопасность», из которых можно

сделать вывод, что это многоаспектный феномен, включающий в себя различные элементы [6, 8, 10, 11].

Ряд авторов раскрывают структуру психологической безопасности через особенности личности и через среду, в которой человек функционирует [2, 10]. Относительно школьников можно говорить о развитии личности школьников и создании здоровьесберегающей, т. е. психологически безопасной образовательной среды, являющейся базовой характеристикой учебного процесса, и её отсутствие, как известно из многочисленных исследований, может негативно влиять на здоровье учащихся (физическое и психическое), на успешность их обучения [5, 7, 8, 10].

Одним из условий психологической безопасности может служить сформированность навыков учителя диагностировать и корректировать эффективность социально-психологической адаптации учащихся в ходе образовательного процесса, что требует, по мнению ряда исследователей, с которым трудно не согласиться, повышения психологической культуры учителей [3, 4], включающей следующие компоненты: культурные нормы и ценности (социально обусловленные); психологические знания (теоретические, практические и обыденные); способы организации деятельности учащихся с учетом их возрастных и личностных особенностей; культура речи, поведения, мышления, чувств, общения и т. д. Эти знания, умения, навыки могут быть ориентирами, определяющими цели, задачи, содержание образовательной деятельности в контексте здоровья школьников.

Цель исследования: определение роли учителя в обеспечении психологической безопасности школьников и психологических основ подготовки учителя к здоровьесберегающей деятельности.

База исследования. В исследовании приняли участие школьники (40 юношей, 40 девушек в возрасте 14–15 лет) и педагоги (42 респондента – женщины, средний возраст – 39,6 лет) школ города Барнаула.

Методы и методики исследования.

В работе были использованы следующие методы и методики исследования:

– теоретические (анализ проблемы исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы);

– экспериментальные: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, опросник на готовность учителя к осуществлению здоровьесберегающей деятельности А.И. Севрук, анкета «Определение мотивов трудовой деятельности педагогов» Т.Л. Бадоева и К. Замфир, опросник «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» Н.В. Журина и Е.П. Ильина, тест «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика «Определение эмоциональности» В.В. Суворова, опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена и Н. Эпштейна, тест «Стиль педагогического общения» Р.В. Овчаровой методика С. Дерябо и В. Ясвина «Индекс отношения к здоровью», методика «Ваш стиль жизни» Н.Н. Крылова, Р.В. Рожнов, позволяющая оценить уровень здоровьесозидающей деятельности;

– математической обработки данных (вариационная статистика, корреляционный анализ), которые применялись с использованием компьютерной про-

граммы «SPSS Statistics 19»; для оценки достоверности различий использовался непараметрический критерий U-Манна-Уитни для независимых выборок.

Результаты исследования. Были получены следующие результаты оценки особенностей социально-психологической адаптации школьников:

– 40 % юношей и 35 % девушек обладают высоким уровнем адаптированности, в то время как у 10 % юношей и у 20 % девушек имеют место высокие показатели дезадаптированности;

– 30 % юношей (и столько же девушек) принимают себя, у 15 % юношей и у 20 % девушек имеют место неприятие себя;

– 40 % юношей (столько же девушек) принимает других, у 15 % юношей и у 20 % девушек имеет место неприятие других;

– 40 % и 30 % девушек юношей испытывают эмоциональный комфорт, а у 10 % юношей и у 20 % девушек выявлено наличие эмоционального дискомфорта;

– у 30 % юношей и у 20 % девушек имеет место внутренний контроль, при этом у 35 % юношей и у 35 % девушек – внешний;

– 10 % юношей и 15 % девушек склонны к доминированию;

– 45 % юношей и 40 % девушек характеризуются ведомостью;

– 20 % юношей и 15 % девушек демонстрируют эскапизм.

Полученные результаты свидетельствуют, что у значительного числа респондентов (30 %) наблюдалась дезадаптированность, неприятие себя, неприятие других, эмоциональный дискомфорт. Нарушение социально-психологической адаптации, ощущение психологического дискомфорта у школьников может привести к нарушению их здоровья. Поэтому актуальным является создание психологически безопасной, т. е. здоровьесберегающей образовательной среды [5, 7, 8].

Основная нагрузка в решении этой проблемы ложится на плечи учителя, поэтому важным аспектом эффективности решения поставленной задачи является готовность учителя к такой деятельности. В связи со сказанным на следующем этапе было проведено исследование готовности учителей к здоровьесберегающей деятельности в контексте их психологических особенностей.

Для выявления готовности педагогов к здоровьесберегающей деятельности было проведено анкетирование по А.И. Севрук. В соответствии с полученными результатами респонденты были разделены на 2 группы: 60 % из них оценивали себя как готовые к здоровьесберегающей деятельности (1-я группа), а 40 % – не готовые (2-я группа). В дальнейшем было проведено сравнение психологических особенностей учителей этих групп (табл. 1).

Таблица 1

Психологические особенности учителей сравниваемых групп (%)

	1-я группа	2-я группа
Структура мотивов трудовой деятельности (Т.Л. Бадоев и К. Замфир)		
Специальность	31	30
Самореализация	31	15
Зарплата	18	15
Близко к дому	4	7
Уровень удовлетворенности учителей своей профессией (Н.В. Журина и Е.П. Ильина)		
Высокий	45	40
Средний	32	30
Низкий	14	30
Не определен	9	0
Место здоровья в системе ценностей (М. Рокич)		
1–4 место	19	0
5–8 место	55	46
9–12 место	26	54
Уровни эмоциональности педагогов (В.В. Суворов)		
Высокий	14	7
Средний	47	71
Низкий	38	14
Не определен	0	8
Уровни способности к эмпатии (А. Мехрабиен и Н. Эпштейн)		
Высокий	10	14
Средний	80	50
Низкий	10	33
Не определен	0	3
Стили педагогического общения (Р.В. Овчарова)		
Демократический	59	30
Авторитарный	27	46
Либеральный	0	0
Не определен	14	24

Оценка мотивов труда показала, что, как можно видеть из табл. 1, в 1-й группе по сравнению со 2-й доминировали мотивы самореализации (31 % и 15 % соответственно).

Таким образом, учителя, готовые к использованию здоровьесберегающих технологий, стремятся к самореализации, хотя немаловажное значение для них, как и для другой группы, имеют и специальность (31 % и 30 % соответственно), и материальное поощрение их деятельности (18 % и 15 % соответственно).

При рассмотрении удовлетворенности трудом было обнаружено (табл. 1), что и в 1-й, и во 2-й группе большее число учителей (77 % и 70 %) были удо-

влетворены трудом. Низкий уровень этого показателя был выявлен у 14 % учителей первой группы и у 30 % учителей второй группы.

Психологическая оценка мотивации характеризует активность человека, его направленность на определенную цель и выбор средств для её достижения, а также наиболее характерные для него формы поведения. Оценка мотивации с разных сторон – это важнейший элемент прогнозирования успешности здоровьесберегающей деятельности учителя, поскольку именно в мотивационной направленности проявляются важнейшие особенности личности.

Как показывают полученные результаты, система мотивации учителей к здоровьесберегающей деятельности должна учитывать их индивидуальные особенности. Когда человек получает вознаграждение по результатам как коллективных, так и личных показателей, он в большей степени заинтересован в повышении уровня своей квалификации. При этом, чтобы учитель был готов к организации здоровьесберегающего, психологически безопасного образовательного процесса, важно не столько побуждать сотрудника к действиям, сколько добиваться получения им удовольствия от процесса работы и достижения конкретного результата.

На следующем этапе было проведено исследование места здоровья в системе ценностей у учителей сравниваемых групп.

Как можно видеть из табл. 1, у большего числа учителей, готовых к здоровьесберегающей деятельности (74 %), среди терминальных ценностей здоровье занимает с 1 по 8 место. Во второй группе доминирует низкий уровень оценки ценности здоровья (54 %).

Таким образом, исследования ценностно-мотивационных особенностей учителей готовых к здоровьесберегающей деятельности выявили в этой группе более высокие уровень удовлетворенности трудом и значимость ценности здоровья.

Определение уровня эмоциональности проводили по методике В.В. Суворова, которая предназначена для выявления интегрального показателя эмоциональности личности. Оценка данного показателя является необходимой для всех сфер человеческой деятельности, т. к. позволяет выбирать соответствующие стратегии и тактики общения с конкретным субъектом.

Как можно видеть из табл. 1 у большего числа учителей, готовых к здоровьесберегающей деятельности, был выявлен средний (47 %) и низкий (38 %) уровни эмоциональности. Во второй группе доминировал средний уровень этого показателя (71 %).

Таким образом, состояние эмоциональной сферы учителя является фактором, влияющим на готовность учителя к здоровьесберегающей деятельности. В свою очередь это состояние определяется способностью учителя к сопереживанию.

Для определения эмпатии применялся опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна, который предназначен для диагностики такой личностной черты, как способность к сопереживанию или эмпатия, которая понимается в психологии как эмоциональная отзывчивость, чувствительность и внимание к другим людям, их горестям и радостям. Способности к сопереживанию проявляет-

ся в стремлении оказывать помощь и поддержку. Такое отношение к людям предполагает развитие гуманистических ценностей личности, включая ценностное отношение к здоровью другого.

Результаты показали (табл. 1), что у учителей, готовых и неготовых к здоровьесберегающей деятельности доминирует средний уровень способности к эмпатии (80 % и 50 % соответственно). Это нормальный уровень эмпатии, присущий большинству людей. В межличностных отношениях такие люди более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим впечатлениям. Таким людям не чужды проявления эмоций, но крайне редко, так как они находятся под самоконтролем. В общении они внимательны, стараются понять больше, чем сказано, но могут потерять терпение при излишнем излиянии чувств со стороны другого.

В то же время у 33 % опрошенных 2-й группы и у 10 % 1-й группы выражен низкий уровень способности к эмпатии. Такие люди в установлении контактов с другими людьми (особенно с детьми) испытывают затруднение.

Для учителя важно, как с точки зрения результатов профессиональной деятельности, так и с точки зрения создания психологически безопасной образовательной среды, сохранение здоровья как своего, так и учеников через установление определенного стиля педагогического руководства. В связи со сказанным была проведена оценка этой характеристики педагогов в сравниваемых группах.

Как можно видеть из таблицы 1, у 59 % учителей первой группы доминирующим стилем общения являлся демократический, а во второй группе в большей степени был выражен авторитарный стиль (46 % опрошенных).

На наш взгляд, важное место в здоровьесориентированной профессиональной позиции педагога занимает осознание им проблем собственного здоровья, которое зависит от образа жизни, наличия знаний о путях формирования здоровья и от осуществления деятельности, направленной на сохранение здоровья.

Отношение к здоровью выступает как один из основных элементов самосохранительного поведения педагога, как и любого другого человека, и представляет собой систему индивидуальных связей личности с различными компонентами окружающей среды, способствующих или угрожающих здоровью. В таблице 2 представлены результаты исследования уровня здоровьесозидающей деятельности (по Н.Н. Крыловой и Р.В. Рожнову) и отношения к здоровью учителей сравниваемых групп (по С. Дерябо и В. Ясвину).

Как можно видеть, уровень здоровьесозидающей деятельности был выше в первой группе, где он был близок к средней (адаптивной) величине, а во второй группе этот показатель можно оценить, как низкий (девиантный). Индекс отношения к здоровью в первой группе также были выше.

Уровень здоровосозидающей деятельности, отношение к здоровью
и стиль жизни учителей сравниваемых групп

	1-я группа	2-я группа
Уровень здоровосозидающей деятельности (Н.Н. Крылова, Р.В. Рожнов)	24,18±2,29*	16,46±1,94*
Индекс отношения к здоровью (С. Дерябо и В. Ясвин)	46,5±3,15*	37,85±1,8*

Обозначения: * различия достоверны при $p \leq 0,05$

Корреляционный анализ по Спирмену показал, что уровень здоровьесозидающей деятельности значимо связан с возрастом учителей ($r=0,35$) и с их отношением к здоровью ($r=0,38$).

Корреляционный анализ выявил отрицательные значимые связи готовности к здоровьесберегающей деятельности с эмоциональностью ($r = - 0,47$) и положительные связи со стилем жизни ($r=0,43$), интенсивностью здоровья ($r=0,36$), с эмоциональной ($r=0,36$) и практической ($r=0,44$) шкалами индекса отношения к здоровью. Полученные результаты подтверждают сделанное нами предположение, что важное место в здоровьесориентированной профессиональной позиции педагога занимает осознание им проблем собственного здоровья, понимание зависимости его здоровья от образа жизни, наличие знаний о путях формирования здоровья и направлений деятельности по осуществлению здорового образа жизни.

Безразличное отношение педагога (как и любого другого человека) к собственному здоровью в большей степени определяет недооценку роли их педагогической деятельности в сохранении и укреплении здоровья учащихся, в создании психологически безопасной, т. е. здоровьесберегающей образовательной среды. В то же время, приобретаемый педагогом индивидуальный опыт по сохранению и укреплению собственного здоровья постепенно (при определенной его психологической подготовке) начинает трансформироваться в социальный, т. е. приобретать общественную значимость. Такой педагог способен сформировать у ученика представления о ценности здоровья, предложить здоровьесохраниющие образцы и нормы поведения, программировать психологически безопасную образовательную среду и здоровьесформирующую деятельность детей и подростков.

В свою очередь приобретение профессиональной позиции, ориентированной на сохранение и укрепление здоровья учащихся, уменьшает насильственный характер педагогического труда, т. е. формируется психологически безопасное образовательное пространство, и отчасти обеспечивает сохранение здоровья самого педагога.

Перед педагогом встает вопрос: как построить педагогический процесс, не повредив личности, как мотивировать личность к раскрытию своих потенциальных возможностей?

На наш взгляд, ответ на этот вопрос можно найти в методологии ноосферного образования, направленного на раскрытие внутренних ресурсов личности ученика, заложенных в нем природой потенциальных возможностей во всех сферах на разных уровнях развития личности (физическом, личностном, межличностном, социальном) в ходе учебы через творческое взаимодействие учителя и ученика[9, 12].

Заключение. Таким образом, проведенные исследования позволяют сделать вывод о необходимости формирования психологической безопасности учащихся, что требует психологической готовности учителей к осуществлению такой деятельности.

Результаты проведенного исследования показали, что психологическими особенностями учителей, готовых к здоровьесберегающей деятельности являются: удовлетворенность трудом, высокая значимость ценности здоровья, средний уровень эмоциональности, способность к эмпатии и демократический стиль общения, а также более высокие значения уровня здравосозидающей деятельности и индекса отношения к здоровью. При этом позиция педагога обусловлена его возрастными особенностями и опытом работы.

Полученные результаты свидетельствуют об актуальности развития психологической культуры учителя, которое возможно в рамках курсов повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования, в том числе в контексте проблем ноосферного образования.

Результаты исследования могут быть использованы для определения содержания программ таких курсов. В ходе обучения по данным программам учитель приобретает компетенции, включающие психологические знания по основам диагностики личности школьника, по коррекционной работе педагогическими средствами, по способам правильного общения с детьми и организации психологической поддержки ученика, по созданию в классе благоприятного психологического климата.

Литература

1. *Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. – М.: МГППУ, 2013. – 304 с.*
2. *Бохан Т.Г. Психологическая безопасность в структуре психического здоровья работников угледобывающей промышленности (на примере Кузбасса) / Т.Г. Бохан, О.В. Терехина // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. – 2014. – № 2 (25). – URL: http://mprj.ru/archiv_global/2014_2_25/nomer/nomer01.php (24.04.15).*
3. *Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.*
4. *Гусейнов А.Ш. Психологическая культура как потенциал субъектности личности тренера / А.Ш.Гусейнов, В.В. Шиповская, Н.В. Жигунов // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2018. – № 2. – С. 102–109.*
5. *Елисеева О.А. Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды / О.А. Елисеева // Психологическая наука и образование: электронный научный журнал. – 2011. – № 3. – С. 1–10. – URL: https://psyjournals.ru/files/47424/psyedu_ru_2011_3_Eliseeva.pdf.*

6. Еремеев Б.А. Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека / Сборник научных статей по материалам Первого Международного Форума (Санкт-Петербург, 5–7 июня 2006 г.) / под общ. ред. И.А. Баевой, Ш. Ионеску, Л.А. Регуш / пер. Н.Л. Регуш, С.А. Чернышевой / Б.А. Еремеев – СПб.: ООО Книжный Дом, 2006. – С. 101–103. – URL: <http://masters.donntu.org/2016/iem/semenova/library/article6.htm>.

7. Кайгородова Н.З. Оптимизация вхождения ребенка в школу в контексте здоровья школьников. / Н.З. Кайгородова. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2008. – 126 с. – URL: <http://elibrary.asu.ru/xmlui/handle/asu/53>.

8. Костина Л.М. Психологическая модель формирования психологической безопасности личности обучающихся в адаптационный период / Л.М. Костина // Ученые записки СПбГИПСР. – 2019. – Выпуск 2. – Т. 32. – С. 138–144.

9. Маслова Н.В. Ноосфера. Ноосферное развитие. Ноосферное образование / Н.В. Маслова // Открытое образование. – 2016. Выпуск 2. – С. 6–10. – URL: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2016-2-6-10>.

10. Edmondson A.C. Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct / A.C. Edmondson, L. Zhike // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. – 2014. – No 1. – P. 23–43. – URL: [http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305\(3.05.16\)](http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305(3.05.16)).

11. Kislyakov P. (2017). Anticipation as psychological factor of ensuring individual's security / Kislyakov P., Kartashev V., Belyakova N. [et al.] / The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, Tomsk Polytechnic University, Russia, 18–21 мая 2017 года. Tomsk Polytechnic University, Russia: Future Academy. – 2017. – P. 542–550. – DOI 10.15405/epsbs.

12. Ridei N. Methodology of Safety and Quality of Life on the Basis of Noospheric Education System Formation / N. Ridei, N. Bakhmat, & N. Tytova [et al.] // Strategies for Policy in Science and Education. – 2021. – No 29 (1). – P. 82–98. DOI 10.53656/str2021-1-6-meth.

УДК 316.48

**Е.В. Ковшикова к.ф.н., доцент,
И.В. Шиндряева к.с.н.,
Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации,
Е.В. Гуляева к.ф.н., доцент
Волгоградский институт управления
филиал ФГБОУ ВО РАНХиГС при Президенте РФ,
г. Волгоград, Россия
А.П. Алексеева профессор
Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета МВД России,
г. Калининград, Россия**

КОНФЛИКТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ УЧЕНИКА: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Система среднего образования, организованная для целенаправленного воздействия на ученика, предполагает участие в этом процессе институтов школы и семьи, находящихся в постоянном взаимодействии. В рамках исследования установлено, что нормативно-правовая база институционального взаимодействия школы и семьи ученика в части описания вопросов прав и обязанностей представителей института семьи в рамках взаимодействия с институтом общеобразовательной школы неполна, противоречива высокоинтерпретируема, что закладывает конфликтогенный потенциал в коммуникативные контакты учителей и родителей ученика, коммуникация «Педагог – Родитель ученика» обременена всеми признаками официально – делового дискурса.

Ключевые слова: конфликт, школа, педагог, родитель, коммуникации, институциональное взаимодействие.

*E.V. Kovshikova Dr. PhD Associate professor,
I.V. Shindryaeva
Dr. PhD Associate professor,
Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
E.V. Gulyaeva
Dr. PhD Associate professor,
Volgograd Institute of Management – Branch of the RANEPА under the RF President
Volgograd, Russia
A.P. Alekseeva
Professor,
Kaliningrad Branch of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of
Russia
Kaliningrad, Russia*

CONFLICT POTENTIAL OF INSTITUTIONAL INTERACTION BETWEEN SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS' PARENTS: COMPREHENSIVE ANALYSIS

***Abstract.** The system of secondary education organized for targeted impact on students implies participation in this process of the school and family institutions being in constant interaction. Within the framework of our study we established that the legal and regulatory framework of the institutional interaction between the school and students' families in terms of the description of the issues related to the rights and duties of the family institution representatives within the interaction with the general education school is not full, it is controversial and variably interpretable, which brings the conflictogenic potential to the communicative contacts of teachers and students' parents.*

***Keywords:** conflict, school, teacher, parent, communication, institutional interaction.*

Система среднего образования, организованная для целенаправленного воздействия на ученика, предполагает участие в этом процессе институтов школы и семьи, находящихся в постоянном взаимодействии. Учитель (следует оговориться, что в рамках нашего исследования данное понятие синонимизируется с понятием педагог) как представитель института школы в образовательном и воспитательном процессе задействует родителей школьника для достижения более высоких результатов своей деятельности.

Современная практика институционального взаимодействия школы как образовательного учреждения и семьи посредством родительской общности накопила значительный опыт конфликтов между данными институтами, которые преимущественно локализуются в коммуникации «Педагог – Родители ученика», что существенно снижает эффективность образовательного и воспитательного воздействия на обучающегося ребенка. Данная ситуация может быть оценена как проблема, требующая научного осмысления.

Современная научная литература трактует конфликтный потенциал как наличие противоречивых ценностей, интересов и потребностей, лежащих в основе социальной жизни. Каждый человек несет в себе природный импульс, направленный на защиту себя как живого организма [1: 156]. Апплицируя данные выводы на социум, можно сделать выводы, что конфликтным потенциалом обладает не только человек или группа, но и социальные структуры: организации, города, регионы, государства, нации [1: 154].

«Школа по сравнению со многими другими учреждениями отличается обилием всевозможных межличностных, групповых, ролевых взаимосвязей, причём порой запутанных, тесно переплетённых и неоднозначных. Кроме школы, в обществе практически нет других социальных институтов, имеющих столь разнородный по множеству параметров (возрасту, уровню образования, социальному положению, интересам, потребностям, ценностям, авторитетам) и одновременно столь многочисленный контингент. Поэтому многие конфликтные ситуации в концентрированном виде сосредоточиваются в школе.

Конфликты учителей с родителями начинаются с конфликта учителя с учеником. Ученик не может быть всегда послушным, а учитель всегда терпеливым. Это – человеческий фактор, и никуда от него не деться» – отмечает С.М. Курганский, исследуя взаимодействие учителей и родителей учеников [2: 200].

Школа как образовательная организация профессионально учитывает преимущества и функциональную роль семьи при выстраивании системы взаимодействия педагогического коллектива с родителями. Такой подход формирует определенные ожидания со стороны педагогов к участию родителей в образовательном процессе. Взаимоотношения общеобразовательного учреждения с родителями ученика, как правило, выстраиваются на договорной основе, т. е. юридически обеспечены.

В свою очередь, родители, отправляя ребенка в школу, также имеют свое видение степени участия семьи и школы в образовательном процессе. В родительской среде распространено мнение, что прежде всего школа должна выполнить свою миссию – дать образование человеку, способствуя, таким образом, его социализации.

Обобщив педагогическую практику и научные исследования, ученые приходят к выводу, что к специфическим причинам конфликтных ситуаций между родителями и учителями относятся разные уровни общей и педагогической культуры и несогласованность стратегии и тактики воспитания («педагогический разнобой»); недопонимание родителями сложности учебно-воспитательного процесса, его зависимости от многих факторов, лежащих вне школы и семьи; различие в отношении к ребёнку как к личности [2: 201].

В качестве проблемы исследования нами обозначено возникающее противоречие между воспитательными и образовательными системами семьи и школы, что является источником конфликтов, формируемых и преодолеваемых исключительно посредством коммуникации «Педагог – Родитель ученика». Данное обстоятельство предполагает необходимость комплексного исследования социально – ситуативных характеристик и правовой специфики такой коммуникации, а также выявления ее конфликтогенного потенциала и факторов конфликтогенности.

В рамках исследования нами выполнен содержательный анализ нормативно-правовой базы институционального взаимодействия школы с семьей ученика и интерпретационный анализ текстов жалоб родителей учеников на действия педагогов школ.

Основу законодательства, регулирующего права и обязанности родителей в сфере образования ребёнка в Российской Федерации составляют Конституция Российской Федерации, в которой отмечено, что получение основного общего образования обязательно и в обязанности родителей по воспитанию и образованию детей входит это обеспечить, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», в котором освещены права родителей как законных представителей детей при реализации последними их прав, и Семейный кодекс Российской Федерации, содержащий базовые права и обязанности по воспитанию детей. Помимо этого, ряд положений могут быть уточнены в локальных актах школ и других образовательных организаций.

В частности, права родителей несовершеннолетних в сфере образования определены в 4 главе Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Текст закона, в первую очередь, посвящён правам обучающихся, но содержит и положения о родителях и их ответственности. В статье 44 вышеуказанного закона речь идет об обязанности родителей по воспитанию и образованию детей, а органы власти и образовательные организации призваны помогать родителям.

Также статья гласит, что родители обязаны уважать честь и достоинство работников образовательного учреждения и других обучающихся, соблюдать правила внутреннего распорядка организации, осуществляющей образовательную деятельность, и требования локальных нормативных актов.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», права родителей в сфере образования включают в себя право на участие в школьной жизни, но только в соответствии с внутренним распорядком.

Семейный кодекс в статье 63 содержит два основополагающих пункта: родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей (п. 1); родители обязаны обеспечить получение детьми общего образования (п. 2). Данные пункты наполнены следующим содержанием: «Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами. Им принадлежит право выбора образовательной организации, формы получения их детьми образования и формы их обучения с учётом мнения детей до получения ими основного общего образования».

Итак, из Семейного кодекса видно, что права и обязанности родителей в сфере образования подразумевают определенную свободу: они могут самостоятельно решать, как и где будут учиться их дети. В этом же документе декларируется ответственность родителей за воспитание и обучение детей.

Согласно вышеуказанной статье, родители имеют право на доступ к следующей информации: лицензии на образовательную деятельность и свидетельству об аккредитации, уставу образовательной организации и всей учебно-программной документации. Родители должны быть уведомлены о любых обследованиях школьников (например, психологических), давая на них согласие либо отказ. Родители имеют право получать информацию о содержании обра-

зовательного курса, технологиях и методах обучения и воспитания, об оценках успеваемости своих детей.

Получается, что ведущая, инициативная роль института семьи в образовательном и воспитательном процессах законодательно закреплена, тогда как образовательные и управленческие организации призваны помогать в родителям в данной области, ведь именно им, родителям, отдано преимущественное право на обучение и воспитание своих детей, чем и обеспечивается их ответственность в данном вопросе. Ресурсной базой данной ответственности выступает законодательно обеспеченный доступ родителей к различным видам информации об образовательном учреждении и процессах, в нём осуществляемых.

Родительское сообщество, будучи ознакомленным с вышеуказанными законодательными тезисами, интерпретирует их зачастую как, прежде всего, право на внешние контрольные функции по отношению к образовательному учреждению.

Учительское сообщество, в свою очередь, также зная содержание описанных статей о приоритете прав и ответственности родителей в образовательном и воспитательном процессах, интерпретируют именно свою роль в коммуникации «Педагог – Родитель ученика» как контрольную по отношению к институту семьи.

Указанные противоречия в трактовке законодательно закрепленных прав и обязанностей родителей несовершеннолетних и есть одно из оснований конфликтогенного потенциала коммуникативных контактов педагогов и родителей ученика.

Родители, в подавляющем большинстве случаев, убеждены, что их роль в образовательно-воспитательном процессе, осуществляемом в образовательном учреждении, сводится прежде всего к обеспечению ребенка всеми необходимыми ресурсами, прежде всего материально-бытовыми. То есть реализуются следующие концепты: ребенок одет, обут, сыт, обеспечен всем необходимым для школы – я хороший родитель; я, насколько умею, контролирую то, что происходит в школе, классе, на уроке – я хороший родитель; я контролирую, что должно ученику образовательное учреждение, а на что оно не имеет права – я хороший родитель.

Педагоги, также руководствуясь идеей приоритета родительской ответственности за образование и воспитание детей, распространяют ее на процессы, осуществляемые в образовательном учреждении, и последовательно, но не всегда успешно, вовлекают родителей ученика во все детали осуществляемого ими образовательно-воспитательного процесса в стенах образовательной организации. Созданные родительские чаты одноклассников наполняются информацией, которую, по соображениям этики, следовало бы сообщать об ученике приватно (то же происходит на родительских собраниях); домашние задания для учеников направляются напрямую родителям, что предполагает их обязательно участие в содержательном выполнении домашней работы или хотя бы контроль факта исполнения; педагоги регулярно распределяют задания по внеклассной работе напрямую между родителями. То есть реализуются следующие концепты: родитель, не участвующий в жизни класса своего ребенка, – плохой роди-

тель; родитель, не помогающий выполнять домашние задания своему ребенку, – плохой родитель; родитель, не участвующий в школьной жизни своего ребенка, – плохой родитель.

Трудовременные нагрузки родителей несовершеннолетних на поддержку своего детей в учебно-воспитательных процессах образовательных учреждений возрастают существенно, что также становится одним из оснований конфликтогенного потенциала коммуникативных контактов педагогов и родителей ученика.

В результате мы пришли к умозаключению, что нормативно-правовая база институционального взаимодействия школы и семьи ученика в части описания вопросов прав и обязанностей представителей института семьи в рамках взаимодействия с институтом общеобразовательной школы недостаточна и высокоинтерпретируема, что закладывает конфликтогенный потенциал в коммуникативные контакты учителей и родителей ученика.

Также в рамках нашего исследования актуальным является анализ как коммуникативных характеристик акторов, так и социальных установок субъектов деловой коммуникации, проведенный И.А. Савельевым. По мысли автора, многие противоречия и, как следствие, конфликтные ситуации могут быть исследованы с позиции неотрефлексированности, в первую очередь, смысловых социальных установок самими субъектами коммуникации [1: 154].

Коммуникация «Педагог – Родитель ученика» обладает всеми признаками официально-делового дискурса. Она относится к институциональным формам общения и отвечает определенным социальным правилам и ритуализированным рамкам функционирования. Коммуникация «Педагог – Родитель ученика» в ситуативном плане характеризуется следующим образом: она санкционируется и осуществляется в нормативной стандартной ситуации (под стандартом в данном случае понимаются унифицированные формы общения, свойственные административной среде (например: родительское собрание, беседа учителя с родителями, жалоба родителя в структуры управления образованием или охраны детства и др.).

Коммуникация «Педагог – Родитель ученика» протекает в статусно-маркированной ситуации (ситуации социального, социально-ситуативного и ситуативного неравенства). Ситуация социального неравенства может выглядеть следующим образом: директор школы беседует с бабушкой ученика; ситуация социально-ситуативного неравенства – завуч школы объявляет благодарность родителям ученика на родительском собрании; ситуация ситуативного неравенства – родители выдвигают требования директору о смене классного руководителя.

В обстоятельствах коммуникации «Педагог – Родитель ученика» нами выделены тональность общения (официальность, шутливость, торжественность), цель и результат общения, канал общения (письменно/устно, опосредованно/лично, протокольно/без фиксации и т. п.), а также хронотопные характеристики общения (место, время, условия общения).

К специфическим чертам коммуникации «Педагог – Родитель ученика» относятся следующие признаки, которые находятся в поле нормы: тематически

в ней зачастую используются микротемы частной жизни ученика и его семьи; она может осуществляться в нестандартной и ненормативной ситуации; участники могут варьировать ситуативные статусы в процессе коммуникации для достижения собственных целей, использовать различную тональность и нестандартный хронотоп.

Коммуникация «Педагог – Родитель ученика» наращивает потенциал конфликтогенности в следующих случаях: участники неумело варьируют ситуативные статусы друг-друга, что приводит к их столкновению (например, Родитель не выдерживает статусной дистанции и предъявляет претензии к оценкам своего ребенка); Педагог игнорирует влияние выбранной тональности и хронотопа на эффективность коммуникации (например, назначает родительское собрание на вечер субботы); участники не учитывают коммуникативные цели друг-друга (например: Родитель безосновательно требует особого отношения к своему ребенку); участники не умеют переключать субкоды (например, Педагог отчитывает Родителя, как ученика) и др.

В прикладной части нашего исследования нами были проанализирован комплекс личных обращений родителей (жалоб) в профильные структуры органов власти и управления Волгоградской области. В данных жалобах родители (либо иные законные представители несовершеннолетнего) обжаловали действия педагогов общеобразовательных учреждений города и области. Следует оговориться, что жалоб со стороны учительского корпуса нам выявить не удалось. Представители органов власти и управления уверенно отмечают, что в их практике такие документы отсутствуют, тогда как практика обжалования действий администрации и педагогов общеобразовательных учреждений широко распространена.

Выбрав в качестве эмпирического объекта личные обращения родителей (жалоб) в профильные структуры органов власти и управления, мы исходили из умозаключения, что данные обращения есть результат конфликта между педагогом и родителями ученика, который зашел в тупик на стадии деструктивной коммуникации и не был преодолен усилиями сторон посредством конструктивной коммуникации. Из двадцати одного письма – жалобы на педагога, исследованных нами, ни один текст не содержал сведений о предпринятой со стороны родителей попытке разрешить проблему в беседе с самим учителем, что свидетельствует о категоричной конфронтационной позиции автора и преследуемой цели наказать «виновное лицо».

В качестве иллюстрации приведем фрагмент обращения, которое, с нашей точки зрения, типично и четко отражает статусно-ситуативные характеристики коммуникативной позиции автора.

Текст приводится с купюрами: *«Вынуждена обратиться к Вам со следующим. Мой сын ФИО, 11 лет, учится в 6 классе МОУ СОШ № xxx Волгограда, где грубо нарушаются его права и законные интересы. 20.09.2021 во время урока литературы учитель ФИО (классный руководитель) накричала на сына в присутствии всего класса, заявив, что он плохой ученик, тянет класс вниз, негативно отозвалась о нас, его родителях, чем публично унизила и оскорбила*

его, что вызвало у него стресс. Это подтверждается заключением психологического обследования от 07.11.2021 «...»

14.10.2021 и 28.10.2021 я обратилась с письменным заявлением в прокуратуру и Аппарат Уполномоченного по правам ребенка по Волгоградской области. «...» 21.10.2021 – в Управление образования Администрации Волгограда. «...» 29.10.2021 в связи с моим обращением на детский телефон доверия с единым федеральным номером при учреждении здравоохранении ГБУЗ «Волгоградская областная детская клиническая психиатрическая больница», о чем была уведомила комиссия по делам несовершеннолетних, в кабинете директора школы ФИО прошло совещание под контролем КДМ, которое было предвзятым. «...»

Прошу принять меры по защите и восстановлению нарушенных прав моего сына; дать надлежащую оценку всем указанным мною фактам и привлечь виновных лиц к соответствующей ответственности. «...» Приложение: копии моих обращений в инстанции (7 документов)»

Итак, ситуация на уроке, описанная матерью шестиклассника, достаточно тривиальна: учитель критикует ученика (за что, в письме не указано). Мать, узнав о событии, квалифицирует событие как «оскорбление и унижение» (маркеры оскорбления и унижения «плохой ученик, тянет класс вниз») и обращается в семь контролирующих инстанций, чтобы наказать учителя. В инстанции она обращается последовательно, а не параллельно, что косвенно свидетельствует об отсутствии ожидаемых результатов (хотя срок исполнения документа – календарный месяц). Сложившаяся ситуация доводит ученика до проблем с нервной системой, после чего он переведен в параллельный класс, потеряв друзей и очень переживая (следует из текста).

Коммуникативная роль, взятая на себя матерью ученика, обладает следующими характеристиками: автор исходит из статусно-ситуативного превосходства родителя над учителем, так как родитель в данной ситуации контролирует, оценивает образовательный процесс и стремится наказать «всех виновных», задействуя арсенал административных контролирующих структур. При этом образовательная организация (школа) в данной ситуации признает статусно-ситуативное превосходство родителя над учителем и, хотя профессиональные педагоги не могут не понимать последствия поступков матери для ученика, они не предпринимают попыток защитить его, успокоить родителей, задействовав профессиональный знаниевый потенциал, чем перевести коммуникацию в конструктивное русло, а лишь неумело уклоняются от конфликта.

Можно сделать выводы о том, что любой родитель ученика как человек обладает определенным конфликтным потенциалом, и степень его развитости, умение направлять его в определенное русло, управлять им во многом зависит и от него самого, и от профессиональных навыков педагогов по преодолению конфликтных ситуаций, их уровня культуры, образования, воспитания, ценностей и способности к самоопределению [3: 34].

Выводы: представляется, что разработка и введение специального курса о технологиях деловых коммуникаций педагогов с родителями учеников в про-

граммы дополнительного профессионального образования для педагогических работников помогло бы в преодолении данных проблем.

Литература

1. Дятлова Е.Г. К вопросу о феномене конфликтного потенциала коллектива // *Science Time*. – 2015. – С. 151–156.
2. Курганский С.М. Родитель и учитель: конфликт или сотрудничество // *Народное образование*. – 2015. – С. 199–206.
3. Мирзаханова Г.Н. Эффективные формы взаимодействия педагога и родителей // *Научное обозрение. Педагогические науки*. – 2020. – № 1. – С. 33–37.

УДК 378

*Е.В. Колчерина, студент 4 курса
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

РАБОТА ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Аннотация. Проблема положительного или отрицательного влияния двуязычия на речевое развитие ребенка сегодня является одной из самых спорных и противоречивых.

По мнению большинства авторов, билингвизм нередко может стать причиной возникновения специфического рода речевых ошибок в русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития двуязычных детей, возникающих без своевременного комплексного коррекционного воздействия, включающего и целенаправленную работу с родителями детей данной категории. (Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова [1], Е.М. Верещагин [3], и др.). Благодаря анализу динамики преодоления дефектов речевой деятельности у детей, выяснилось, что в большинстве случаев удастся исправить речевые нарушения в тех семьях, где созданы благоприятные условия для их развития, наблюдается заинтересованность и вовлеченность родителей в процесс коррекции. Данный факт подчеркивает важность исследования данной темы. Мы считаем, проблема сопровождения родителей детей-билингвов логопедом является актуальной, так как система взаимоотношений ребенка со взрослыми, особенности общения, методы и формы совместной деятельности являются важнейшими факторами речевого развития ребенка. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: изучение специфики работы логопеда с родителями детей-билингвов, экспериментальное обоснование логопедического сопровождения родителей детей-билингвов, как метода, повышающего эффективность коррекционного воздействия. **Методы исследования:** теоретический анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, экспериментальное исследование. Данное исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида № 39» Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) (10 детей контрольной и 10 детей экспериментальной группы) и родители детей экспериментальной группы в количестве 10 человек. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации целенаправленной работы логопеда с семьей ребенка-билингва посредством современных форм взаимодействия и позволяет говорить о том, что эффективность коррекционного воздействия по преодолению речевых нарушений во многом зависит от заинтересованности родителей в успехах собственного ребенка. Результаты контрольной группы детей, родители которых не принимали участия в коррекционной работе, не интересовались достижениями своих детей и напрямую не взаимодействовали с логопедом, на контрольном этапе исследования показали, что уровень рече-

вого развития остался достаточно низким по сравнению с уровнем развития речи детей экспериментальной группы, с родителями которых велась целенаправленная работа.

Ключевые слова: дети-билингвы, родители, логопедическое сопровождение, нарушения речи, коррекция.

*E.V. Kolcherina, 4th year student
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE WORK OF A SPEECH THERAPIST WITH PARENTS OF BILINGUAL CHILDREN AS A FACTOR IN IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF OVERCOMING SPEECH DISORDERS

Abstract. *The problem of the positive or negative impact of bilingualism on the speech development of a child today is one of the most controversial and controversial.*

*According to the majority of authors, bilingualism can often cause a specific kind of speech errors in the Russian language, due to both the peculiarities of the interaction of language systems and the violation of the speech and mental development of bilingual children, arising without timely comprehensive corrective action, including purposeful work with parents of children of this category. (L.I. Belyakova, E.A. Dyakova [1], E.M. Vereshchagin [3], etc.). Thanks to the analysis of the dynamics of overcoming speech defects in children, it turned out that in most cases it is possible to correct speech disorders in those families where favorable conditions for their development are created, there is interest and involvement of parents in the correction process. This fact underlines the importance of researching this topic. We believe that the problem of accompanying parents of bilingual children by a speech therapist is relevant, since the system of relationships between a child and adults, communication features, methods and forms of joint activity are the most important factors of a child's speech development. Based on the above, **the purpose of the study is:** to study the specifics of the work of a speech therapist with parents of bilingual children, experimental substantiation of speech therapy support for parents of bilingual children, as a method that increases the effectiveness of corrective action. **Research methods:** theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research, experimental research. This study was conducted on the meringue of the municipal budget preschool educational institution "Kindergarten of general development type No. 39" of the Nizhnekamsk municipal district of the Republic of Tatarstan. The study involved 20 children of senior preschool age (5–6 years) (10 children of the control group and 10 children of the experimental group) and parents of children of the experimental group in the number of 10 people. **Conclusions and recommendations:** The conducted research allows us to conclude that it is necessary to organize purposeful work of a speech therapist with the family of a bilingual child through modern forms of interaction and suggests that the effectiveness of corrective action to overcome speech disorders largely depends on the interest of parents in the success of their own child. The results of the control group of children whose parents did not participate in correctional work, were not interested in the achievements of their children and did not directly interact with a speech therapist, at the control stage of the study showed that the level of speech development remained quite low compared to the level of speech development of children of the experimental group, with whose parents purposeful work was conducted.*

Keywords: *bilingual children, parents, speech therapy support, speech disorders, correction.*

Введение. Современные условия жизни, связанные с глобализацией, миграционными процессами, а также проживанием некоренного населения в русскоязычной среде, вызывают ежегодный рост числа детей, вынужденных с рождения или с раннего возраста использовать в общении два или более языка.

Данное явление в современной науке получило название «билингвизм» или «двуязычье».

По мнению М.Е. Верещагина: «Двуязычие – психический механизм, который порождает и дает возможность человеку воспроизводить речевые действия, последовательно принадлежащие двум языковым системам» [3].

В Республике Татарстан в настоящее время создается благоприятная среда для развития раннего двуязычия; наблюдается повышенное внимание к межкультурному образованию и воспитанию.

Однако ситуация с обучением второму языку часто бывает сложна и неоднозначна: с одной стороны, русские родители ориентируют своих детей на знание национального языка и отправляют их в детские сады с углубленным изучением родного языка; с другой стороны, родители стремятся обучать своих детей в специальных образовательных учреждениях не только родному, но и дополнительно другим языкам.

Анализ речи детей из русско-татарских семей показал, что в речевом развитии двуязычного ребенка бывают периоды, когда он:

- произносит слова на обоих языках подряд (например, солнце – кояш);
- смешивает слова обоих языков в одном предложении (я хочу купить туңдырма в большом кибет);
- присоединяет морфологические показатели (приставки, суффиксы, окончания и т. п.) одного языка к корням другого (песичка);
- дословно переводит выражения из одного языка на другой (например, дать руку – вместо помочь);
- лучше говорит на одном или другом языке, особенно на определенные темы (например, о семье – на языке мамы);
- стесняется общаться на том языке, которым недостаточно хорошо, по его мнению, владеет, особенно с детьми своего возраста;
- отказывается от одного из языков (утверждает, что не знает этого языка, не понимает его) [8].

Так воспитание ребенка в условиях билингвизма увеличивает риск возникновения у ребенка специфического рода речевых ошибок и, что в свою очередь, повышает ответственность родителей за речевое развитие ребенка.

Мы предполагаем, что лучших результатов в процессе коррекции речевых нарушений добиваются те дети, родители которых принимают активное участие в процессе коррекции, выполняют все рекомендации логопеда и ответственно выполняют домашние задания.

Теоретический анализ литературы. Первоначальные сведения и разработки языковых проблем билингвизма заложены в трудах известных ученых: Е.М. Верещагина [3], М.Б. Богус, С.Н. Цейтлин [12] и др.

Большинство авторов отмечает повышенный риск возникновения различных речевых нарушений при овладении детьми вторым языком (Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова [1] и др.).

А.А. Леонтьев рассматривает проблемы билингвизма в рамках теории речевой деятельности и отмечает необходимость создания специальной мотива-

ции для овладения вторым языком в сенситивный период развития речи (от 0 до 6 лет) [7].

К ошибкам в произношении детей билингвов относится замена мягких согласных твердыми особенно в конце слова и перед гласными звуками и/ы, замена твердых согласных полумягкими [7, с. 5].

У детей-билингвов наряду с нарушением звукопроизношения, встречаются нарушения лексико-грамматических конструкций, может наблюдаться: неправильное понимание лексических значений слов, неточное употребление падежных окончаний, неправильное употребление родовых понятий, притяжательных и относительных прилагательных [5].

Для детей билингвов характерен низкий уровень владения способами словообразования и словоизменения. Они испытывают определенные трудности при употреблении предлогов, в образовании антонимов, в подборе синонимов [6].

Также наблюдается бедный словарный запас, ошибки в согласовании слов в словосочетаниях и предложениях, неправильное употребление предлогов, неверное лексическое сочетание слов. Все это связано с тем, что не во всех языках существует категория рода имен существительных, прилагательные изменяются по падежам и числам. И последовательность употребление частей речи в предложении также не подчиняется единым правилам.

Таким образом, речевое развитие двуязычных детей в той или иной степени характеризуется нарушением всех структурных компонентов речи: фонетики, лексики, грамматики, связной речи. При отсутствии органической и функциональной патологии данное явление может быть связано с тем, что ребенок взял на вооружение пример использования родительской языковой системы, которые, в свою очередь, перенесли нормы употребления одного языка на другой.

Нет необходимости доказывать, что у родителей и учителей, особенно логопедов, есть общая цель – сформировать всесторонне развитую личность. Эта цель может быть достигнута только совместными усилиями.

Однако бывает, что именно родители могут провоцировать отставание своих двуязычных детей от одноязычных сверстников. Это связано не напрямую с двуязычием, а с социальными факторами и отношением к русскому или другому родному языку в семье.

Успех коррекционного процесса во многом определяется тем, насколько четко организовано взаимодействие логопеда и родителей.

Основная задача учителя-логопеда – выстроить диалог с семьей двуязычного ребенка, потому что семья – первое социальное сообщество, поддерживающее развитие ребенка.

Особенно значимыми на этом этапе являются индивидуальные формы взаимодействия логопеда с родителями двуязычных детей, такие как, анкетирование и беседа [10].

На основном этапе проводятся индивидуальные и групповые занятия с родителями, консультации, клубная работа, организуются мастер-классы, повышающие психолого-педагогическую компетентность родителей в воспита-

нии двуязычного ребенка. Эти формы взаимодействия включают предоставление родителям теоретической и практической информации о проблеме. Логопед знакомит родителей с логопедическими приемами при работе с двуязычными детьми. Родители получают представление об особенностях речевого развития своих детей, формировании слухового внимания, правильной артикуляции звуков и т. д.

Родительские собрания также являются одним из важных мероприятий данного этапа. Они позволяют логопеду лучше понять запросы родителям, а родителям же – получить ответы на интересующие вопросы [10].

Такие собрания обычно проводятся в основном в начале и конце учебного года, или чаще. Во время таких встреч родителей информирую о содержании коррекционной работы, ее основных задачах. На последующих встречах получают данные о динамике развития речевой сферы ребенка. А в конце учебного года подводятся итоги, где родителям даются рекомендации на лето [8].

Семинары – практикумы, проходящие в игровом формате, также способствуют установлению партнерских отношений с родителями, повышают их педагогическую компетентность [7].

Еще один вид просветительской формы работы логопеда предполагает разработку информационных стендов, уголков, папок, с которыми родители могут ознакомиться в любое удобное для них время, как в онлайн, так и в офлайн формате. В них родители могут прочитать теоретическую информацию, например, о тех или иных нарушениях речи, а также получить рекомендации практического характера, полезные советы по развитию речи ребенка дома. Данный материал может быть разнообразным, но всегда должен отвечать потребностям детей: например, «Дыхательная гимнастика», «Что читать ребенку – билингву» и т. д. [10].

Домашнее задание – это тот вид взаимодействия с родителями, который логопед чаще всего использует в своей работе. Они помогают детям закрепить пройденный дома материал, а также позволяют родителям участвовать в процессе коррекции. Индивидуальные тетради с домашними заданиями дают родителям возможность отслеживать динамику развития ребенка. Логопед в такие тетради включает комплекс артикуляционных и дыхательных упражнений, материал для коррекции лексико-грамматической стороны речи, а также автоматизации или дифференциации звуков. Родители, в свою очередь, могут отметить задания, которые вызывают у ребенка особые трудности [9].

Наиболее эффективной формой взаимодействия логопеда и родителей детей-билингвов являются также открытые фронтальные занятия. Они наглядно демонстрируют родителям с какими трудностями сталкивается их ребенок и каких успехов он способен достичь при совместной коррекционной работе. Такая форма взаимодействия с родителями представляет собой особую ценность. Ведь родители видят своих детей в коллективе и это дает им возможность адекватно оценить возможности и способности своего ребенка.

Работа, проводимая логопедом на итоговом этапе, зависит от того, останется ли ребенок в детском саду или уйдет из него. Продолжая посещать дет-

ский сад, логопед анализирует проделанную работу, оценивает ее эффективность, вносит коррективы и планирует дальнейшие действия.

В этот период логопед отслеживает отношения между родителями и детьми, объясняет изменившиеся условия обучения и дальнейшую стратегию речевого воспитания, а также оценивает уровень психолого-педагогической компетентности родителей. Полученные данные позволяют комплексно оценить эффективность сотрудничества с семьей, как условия повышения эффективности преодоления речевых нарушений у двуязычных детей.

Применение инновационных технологий в логопедической практике обусловлено динамичными изменениями современного образования и общества, в целом. В период самоизоляции из-за эпидемиологической ситуации в стране все дошкольные образовательные учреждения массово перешли на дистанционный формат обучения.

Это заставило педагогов, в том числе и логопедов, искать новые формы сотрудничества с родителями, которые были бы не менее эффективными и продуктивными, чем традиционные, и повышали бы педагогическую культуру родителей, формировали у них необходимые педагогические умения и навыки.

Использование информационно-коммуникативных технологий логопедом в работе с родителями детей-билингвов дошкольного возраста является, на наш взгляд, одним из приоритетных направлений сотрудничества логопеда и семьи ребенка-билингва.

Информатизация образования, то есть внедрение ИКТ в процесс взаимодействия с родителями, является инструментом повышения качества образовательных услуг, так как помогает разнообразить формы работы, тем самым способствуя повышению родительской мотивации и их заинтересованности в скорейшем преодолении речевой патологии их детей [4].

Традиционные формы сотрудничества (беседы, консультации, родительские собрания), которые мы описали ранее, не всегда позволяют родителям стать полноправными участниками процесса коррекции. Однако при их качественной реализации традиционные формы, несомненно, достигают своей цели. Многие из них полезны, интересны и необходимы, так как остаются направлены на взаимодействие с широким кругом родителей. Однако при данных формах сотрудничества родители все чаще выступают в роли пассивных наблюдателей или слушателей. Более того, такие методы работы не всегда позволяют учесть все особенности ребенка-билингва и его семьи [10].

К современным способам взаимодействия логопеда с родителями детей-билингвов с применением информационно-коммуникационных технологий можно отнести:

1. Использование социальных сетей и служб обмена сообщениями (мессенджеров) для общения с родителями позволят логопеду обеспечивать эффективную обратную связь с семьей ребенка-билингва. У родителей есть возможность задать вопросы профессионалу в любое время и получить быстрый ответ, не встречаясь с ними лично. Использование социальных сетей помогает логопеду консультировать родителей, давать рекомендации и отправлять пригла-

шения на родительские собрания без визуального контакта. Такой вид взаимодействия необходим родителям, не имеющим возможности лично встретиться с логопедом, а также родителям, которые по разным причинам боятся или стесняются задать тот или иной вопрос.

2. Создание групп активных родителей в различных интернет-сообществах. Общедоступность Интернет-ресурсов позволяет логопеду поддерживать связь с родителями воспитанников, а родителю, в свою очередь, – быть в курсе новостей, делиться полезной информацией друг с другом и успехами коррекционной работы даже в условия повышенной занятости [10].

3. Создание блога или канала на платформе YouTube. В личном закрытом блоге в социальных сетях логопед может разместить различную информацию актуальную для родителей: консультации на интересующие темы, видео и фотоотчёты по реализуемым проектам и проводимым открытым мероприятиям, и занятиям, промежуточные и итоговые результаты логопедического обследования, видео обучающих мастер-классов, ссылки на полезные видео, литературу, развивающие игры и т. д. На платформе YouTube логопед может создать канал ограниченного доступа, т. е. предназначенный непосредственно для родителей детей-билингвов, на котором будут публиковаться видеозаписи занятий с ребенком-билингвом, сопровождаемые комментариями, рекомендациями по работе и прикрепленными заданиями для работы с ребенком дома. Родители, просматривая видео, отмечают речевые ошибки своего ребенка, контролируют коррекционный процесс на всем его протяжении, запоминают методы и приемы работы с ним. Если у них возникают вопросы, они могут задать их в комментариях под видео [2].

4. Просвещение родителей посредством разнообразных компьютерных программ, мультимедийных игр и развивающих методик:

- «Логопед на дому». Онлайн-ресурс для специалистов и родителей, который помогает двуязычным детям с нарушениями речи. <https://logopeddoma.ru/>

- Специальная компьютерная технология «Игры для Тигры» в основном используется логопедами и дефектологами в детских учреждениях, но может быть использована родителями для самостоятельных занятий дома, после консультации со специалистом.

- Bilingual-online.net – сайт используется профессиональным образовательным сообществом и родителями двуязычных людей по всему миру. Этот сайт предоставляет бесплатную платформу для конференций, семинаров, оздоровительных лагерей, курсов повышения квалификации, книг и журналов, организаций по теме «билингвизм»: <https://bilingual-online.net/>

- Linguahug – это пространство, где вместе с лингвистами, психологами, педагогами и другими экспертами, самими билингвами, а также их родителями Вы сможете ознакомиться с различными подходами, мнениями, исследованиями, ситуациями, а также опытом семей, воспитывающих двуязычных детей.

- Bilinguvi Plus – это авторская онлайн-школа для детей и родителей, которые говорят по-русски и живут в разных странах мира. <https://bilingviplus.com/>

5. Онлайн собрания, семинары, мастер-классы и консультации через приложение “Skype”, “Zoom” и другие. Для большинства родителей такие онлайн-встречи являются наиболее приемлемым и достаточно информативным инструментом взаимодействия с учителем-логопедом. Если ребенок болеет, отдыхает в летнее время или находится на удаленном обучении, что актуально в настоящее время в связи с эпидемиологической ситуацией в мире, такой формат поможет не останавливать коррекционный процесс.

Итак, выделим основные преимущества таких встреч:

- Доступность – наличие у родителей мобильного телефона или компьютера с выходом в Интернет предусматривает возможность всегда быть на связи с логопедом и в любое время поддерживать связь;
- Экономия времени – нет необходимости тратить время на дорогу;
- Мобильность – возможность взаимодействия из любой точки земного шара [2].

Исходя из этого, анализ современных форм взаимодействия позволяет выделить их основные преимущества над традиционными видами работы с родителями.

Во-первых, это положительное эмоциональное отношение логопеда и родителей к совместной работе над речевым развитием двуязычного ребенка. Родители всегда уверены, что логопед постарается ответить на любые интересующие вопросы о речевом развитии их ребенка в доступной форме.

Во-вторых, учитывается индивидуальность ребенка. Логопед находится в постоянном контакте с семьей, зная особенности именно этого ребенка и принимая их во внимание в своей работе, что, в свою очередь, приводит к повышению эффективности процесса преодоления речевых нарушений.

В-третьих, при применении современных форм сотрудничества удается избежать тех недостатков, которые присущи старым формам работы [10].

Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий логопедом в работе с родителями детей-билингвов дошкольного возраста позволяет привлечь родителей двуязычных детей активно участвовать в коррекции, установить доверительные партнерские отношения, а также способствует осознанию родителями своей роли в обучении и воспитании ребенка. В результате достигается главная цель этого взаимодействия – обеспечение благоприятных условий для полноценного и всестороннего развития личности двуязычного ребенка.

Исходя из вышеизложенного, мы выделяем, на наш взгляд, наиболее важные направления работы логопеда с родителями двуязычных детей:

1. Популяризация научных знаний среди родителей об основах когнитивного и речевого развития детей, структуре и содержании речевой деятельности детей-билингвов.

2. Ознакомление родителей с типами двуязычия и образовательными моделями воспитания двуязычных детей, основными условиями благоприятного развития сбалансированного двуязычия с учетом результатов научных исследований в области двуязычного образования на местном и глобальном уровнях.

3. Использование современных информационных технологий, облегчающих осуществление мобильной связи с родителями через интернет-сайты, электронную почту (консультации, родительские собрания, рекомендации).

Таким образом, произведенный нами в данной статье теоретический анализ традиционных и современных форм работы логопеда с родителями детей-билингвов, а также возникающих у родителей проблем, связанных, с одной стороны, с нехваткой времени или нежеланием посещать разнообразные консультативные, семинарские занятия, родительские собрания, а с другой, с возможными страхами, сложностями в адаптации в русскоговорящем обществе, говорит о том, что наиболее результативным будет сотрудничество, реализующееся путем применения современных форм работы, ведущую роль в котором на современном этапе развития общества, занимают цифровые информационные технологии, через которые мы и осуществляли взаимодействие с родителями в процессе реализации нашего исследования.

Цель исследования: изучение специфики работы логопеда с родителями детей-билингвов, экспериментальное обоснование логопедического сопровождения родителей детей-билингвов, как метода, повышающего эффективность коррекционного воздействия.

База исследования. Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида № 39» Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) (10 детей контрольной и 10 детей экспериментальной группы) и родители детей экспериментальной группы в количестве 10 человек.

Методы и методики исследования.

- теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, анализ, сравнение),
- эмпирические (эксперимент),
- качественный и количественный анализ полученных данных.

Наше экспериментальное исследование предусматривало анкетирование родителей детей-билингвов, благодаря которому были выявлены заинтересованность и желание родителей осуществлять взаимодействие с логопедом ДОО в процессе коррекции нарушений речи.

В результате данных анкетирования дети были поделены на 2 группы:

- экспериментальную и контрольную, где в экспериментальную группу входили дети, чьи родители хотели принимать активное участие в коррекционной работе,
- контрольную группу, чьи родители практически не участвовали в коррекционном процессе.

Диагностика речевого развития детей-билингвов производилась по методике Т.А. Фотековой.

Результаты исследования.

Данной методикой подразумевается 4 уровня успешности выполнения:

- 4 – 100–80 % (высокий)
- 3 – 79,9–65 % (выше среднего)

- 2 – 64,9–50 % (средний)
- 1 – 49,9 % и ниже (низкий).

Диагностика речевого развития проводилась по следующим критериям:

- 1 – фонематическое восприятие
- 2 – звукопроизношение
- 3 – слоговая структура слова
- 4 – грамматический строй речи
- 5 – словарь и словообразовательные процессы
- 6 – связная речь.

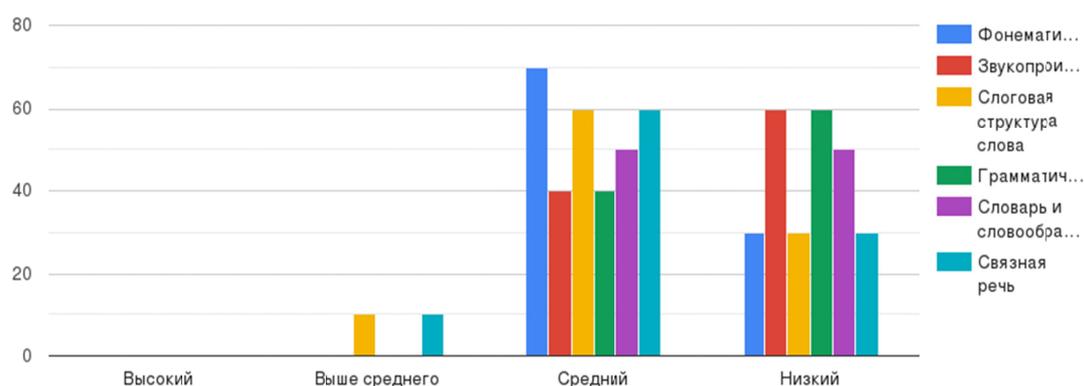


Рисунок 1.1. Результаты исследования детей контрольной группы на констатирующем этапе

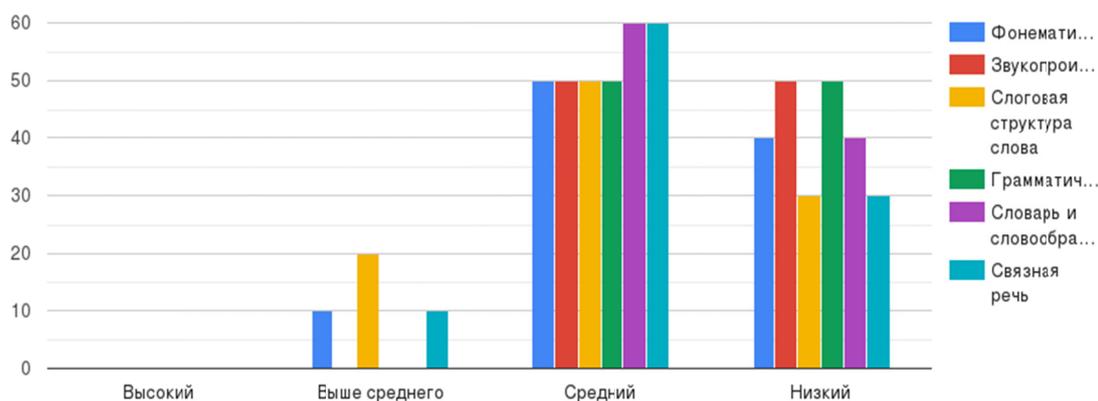


Рисунок 1.2. Результаты исследования детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

Таким образом, констатирующее исследование показало, что дети экспериментальной и контрольной группы показали в основном средний и низкий результат развития речи.

В рамках реализации работы нами был создан проект «**Дети-билингвы: Важные факты для родителей**», целевой аудиторией которого были родители детей экспериментальной группы.

Основными целями данного проекта являлись:

- Повышение педагогической компетентности родителей детей-билингвов через обогащение теоретическими и практическими представлениями о билингвизме, стратегиях воспитания гармоничного двуязычья, об особенностях развития речи двуязычных детей, о приемах и методах преодоления речевых расстройств детей данной категории;
- Ознакомление родителей с содержанием и особенностями логопедической работы с детьми-билингвами;
- Адекватное включению родителей в коррекционный процесс;
- Осознание родителями своей роли в процессе речевого развития ребенка-билингва.

Проектная работа цикл видео-лекций: «Дети – билингвы: Важные факты для родителей» состояла из 5 лекций, каждая из которых имеет собственную структуру и отвечает за определенное практическое и функциональное назначение:

- **Лекция 1.** «Кто такие «дети – билингвы»? Как билингвизм влияет на речь Вашего ребенка?»
- **Лекция 2.** «Как воспитать билингва правильно? Основные стратегии формирования гармоничного двуязычья»
- **Лекция 3.** «Родителям на заметку: Когда и почему стоит обратиться к логопеду?»
- **Лекция 4.** «Развиваемся, играя: Как развивать билингва дома? Полезные советы, игры и упражнения. Часть 1, 2.»
- **Лекция 5.** «Читаем с пользой: Круг чтения – что и как читать билингвам, нужна ли работа с текстом и какая?»

После проведения с родителями детей экспериментальной группы мероприятий Проекта была произведена повторная диагностика речевого развития обеих групп детей. Результаты обследования детей контрольной и экспериментальной группы на формирующем этапе эксперимента представлены далее (рис. 2.1, 2.2)

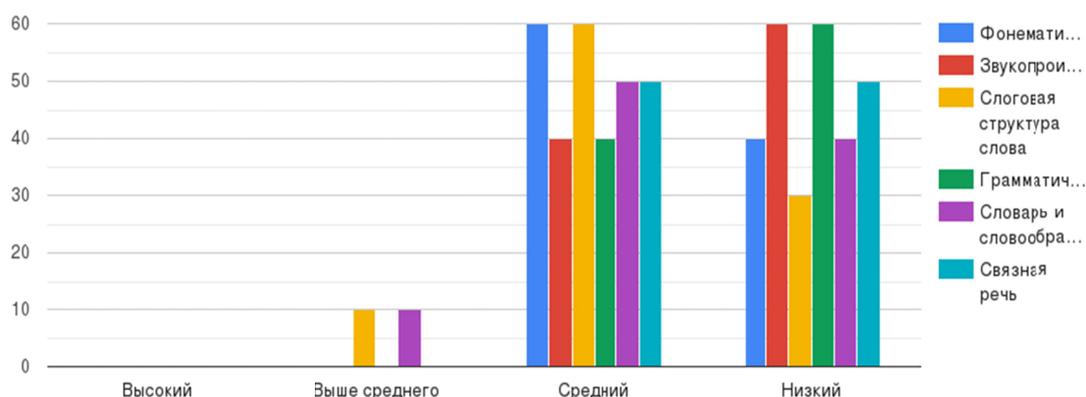


Рисунок 2.1. Результаты исследования детей контрольной группы на формирующем этапе

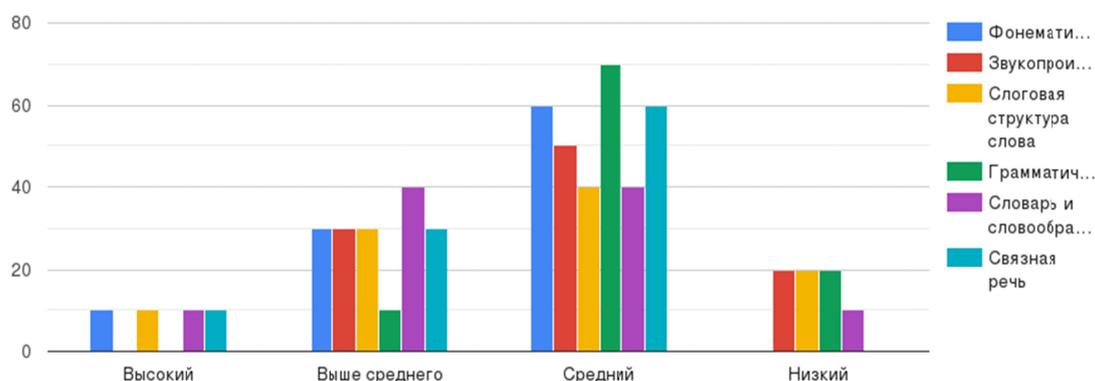


Рисунок 2.2. Результаты исследования детей экспериментальной группы на формирующем этапе

Заключение. Экспериментальное исследование показало, что дети контрольной группы, с родителями которых логопед не осуществлял целенаправленного взаимодействия, показали в основном низкий и средний результат развития речи. Дети же экспериментальной группы, с родителями которых логопедом велась работа, по уровню речевого развития превзошли детей контрольной группы. Их уровень речевого развития достиг среднего, высокого и уровня выше среднего.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации целенаправленной работы логопеда с семьей ребенка-билингва с применением современных форм взаимодействия.

Результаты детей контрольной группы, родители которых не принимали участия в коррекционной работе, не интересовались достижениями своих детей и напрямую не взаимодействовали с логопедом, на контрольном этапе исследования показали, что уровень речевого развития остался достаточно низким по сравнению с уровнем развития речи детей экспериментальной группы, родители которых являлись активными участниками коррекционного процесса: уделяли достаточное количество времени домашним заданиям, прислушивались и выполняли все рекомендации логопеда, а также изучили предоставленные в программе материалы по особенностям речевого развития двуязычных детей.

Таким образом, организованное сотрудничество логопеда и родителей, воспитывающих двуязычного ребенка, помогает оптимизировать процесс коррекции недостатков речевого развития. Систематическая работа в детском саду и дома ускоряет автоматизацию звуков, помогая закрепить лексические темы, и, в целом, повысить уровень речевого развития ребенка.

Литература

1. Белякова, Л.И. Особенности развития речи заикающихся дошкольников / Л.И. Белякова, Э.Р. Саитбаева // Проблемы патологии речи. Тезисы Всесоюзного симпозиума. – М.: Изд-во НИИ психиатрии Минздрава РСФСР, 1989. – С. 91–92.

2. Бекузарова, Н.В. Облачные технологии как средство взаимодействия педагога-логопеда с родителями детей, имеющих речевые нарушения / Н.В. Бекузарова, Е.В. Ермоло-

вич, Д.А. Соколова – Текст: непосредственный // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2018. – Том 9 – № 1. – С. 90–98.

3. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма): монография / Е.М. Верещагин. – М.: Директ-Медиа, 2017. – 558 с. – ISBN 978-5-4475-1877-6.

4. Горвиц, Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании: метод. пособие / Ю.М. Горвиц, Л.Д. Чайнова, Н.Н. Поддьярков, Е.В. Зворыгина [и др.] // Ассоц. «Компьютер и детство». – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.

5. Ивашова, И.Ю. Взаимодействие учителя-логопеда и родителей по вопросам развития речи дошкольников / И.Ю. Ивашова, В.И. Нагаева // *Современное дошкольное образование: опыт, проблемы и перспективы: сборник научно-методических статей*. – Йошкар-Ола, 2014. – С. 168–175.

6. Кошель, Т.В. Проблема формирования и функционирования билингвизма в семье и обществе / Т.В. Кошель // *Актуальные вопросы исследования и преподавания родных языков и литератур: сборник материалов Международной научно-практической конференции*. – Чебоксары, 2020. – С. 386–390.

7. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 245 с.

8. Мишина Т.Г. Двуязычие: развитие языка / Т.Г. Мишина // *Евразийский союз ученых*. – 2014. – № 5–4, – С. 47–48.

9. Серебрякова, С.Н. Вовлечение родителей в единое коррекционно-образовательное пространство – как фактор эффективности работы с детьми с ОНР / С.Н. Серебрякова, О.В. Степанова // *Развитие родительских компетенций: материалы 66 всероссийской научно-практической конференции*. – М., 2015. – С. 195–198.

10. Трашенкова, Л.В. Современные формы взаимодействия учителя-логопеда с семьей / Л.В. Трашенкова. – 2020. – С. 97–99. – Текст: непосредственный.

11. Хрипунова, Е.А. Взаимодействие логопеда, воспитателя и родителей в совместной работе по преодолению у детей нарушений речи / Е.А. Хрипунова // *Научный поиск*. – 2014. – № 2.8. – С. 36–37.

12. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие. для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

УДК 376

С.Н. Комарова, преподаватель КФУ кафедры педагогики и психологии специального образования; Детский сад КФУ для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ» учитель-логопед

А.О. Юдина, студент КФУ педагогики и психологии специального образования, специальное (дефектологическое) образование по направлению: Логопедия;

Детский сад КФУ для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ» учитель-дефектолог

Е.Д. Юрикова, студент КФУ педагогики и психологии специального образования, специальное (дефектологическое) образование по направлению: Логопедия;

Детский сад КФУ для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ» учитель-логопед

И.А. Нигматуллина, доцент, к.н. (доцент) КФУ кафедры психологии и педагогики специального образования

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Проблема исследования. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации. Одна из значимых задач развития системы образования – повышение родительской компетентности в обучении и воспитании детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС), их социальной адаптации и инте-

грации в общество, формирование ответственного отношения родителей к воспитанию детей. По данным Всемирной организации здравоохранения в последние десятилетия отмечается увеличение количества детей, имеющих РАС. В России общая численность лиц с РАС на 2018 год составила 22953 человека, при этом прослеживается динамика увеличения численности по сравнению с 2017 годом (15998 человек) на 43 %, что составило 6955 человек [13]. Мировая ситуация, связанная с COVID-19, вносит свои коррективы не только в применение методов обучения и воспитания детей, но и в процесс взаимодействия с родительским сообществом. Условия пандемии показали, что наиболее востребованными в работе специалистов, особенно учителей-логопедов, образовательных организаций являются инновационные интерактивные технологии с использованием методов обратной связи. В связи ситуацией с COVID-19 у всех специалистов остро встал вопрос о необходимости применения интерактивных форм получения обратной связи от семьи о коррекционной работе, которая проходит дома во время социальной изоляции. Все больше становятся востребованными интерактивные технологии, позволяющие максимально включить в сопровождение детей и родителей.

Цель исследования – выявить и экспериментально проверить эффективность интерактивной формы взаимодействия логопеда с родителями детей с РАС, направленной на организацию и проведение интерактивных игр, стимулирующей развитие речи каждого ребенка с РАС, в домашних условиях.

Методы исследования. В работе были использованы методы качественного и количественного анализа исследования, а именно анкетирование родителей для выявления готовности к сотрудничеству. Был использован опросник «История развития» М.М. Либлинг, Е.Р. Баенской с помощью которого можно изучить сведения о семье ребенка с РАС, особенности характера всех близких родственников, особенности развития нарушения в пренатальный (период беременности), натальный (период родов) и постнатальный периоды. Был разработан опросник для родителей «Готовность сотрудничать». Последний период включает в себя анализ раннего двигательного, речевого и эмоционально-коммуникативного развития ребенка с расстройством аутистического спектра. Следующая методика, которая была рассмотрена – это логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями В.М. Акименко. Логопедическое обследование рассчитано на обследование речевых нарушений детей после 4 лет. Диагностика речевых нарушений проводится по следующим направлениям: обследование звукопроизношения, обследование артикуляционной моторики, обследование строения артикуляционного аппарата, обследование фонематического восприятия, обследование слоговой структуры слова, обследование лексики, обследование грамматического строя, обследование связной речи [2].

В эксперименте принимало участие 20 родителей и детей с расстройствами аутистического спектра, посещающих детский сад Казанского Федерального университета «МЫ ВМЕСТЕ». Для повышения качества взаимодействия специалиста с семьей ребенка с РАС были использованы медиа-ресурсы сайта образовательной организации детского сада КФУ «МЫ ВМЕСТЕ», для которого: были разработаны опросники с использованием сервиса «Яндекс Форма» для того чтобы родители в свободное время могли пройти анкетирование. Были разработаны картотеки интерактивных игр с использованием сервиса “Microsoft PowerPoint” и сервиса для обработки звучания «Онлайн аудиоредактор».

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать вывод об эффективности интерактивных форм работы учителя-логопеда с родителями, имеющими детей с расстройством аутистического спектра, и о необходимости расширения созданной интерактивной формы взаимодействия логопеда с родителями детей с РАС, с целью повышения компетентности родителей в вопросе развития речи своего ребенка.

Результаты исследования в дальнейшем могут быть использованы при создании модели работы логопеда с родителями детей с РАС, при разработке сайтов дошкольных образовательных организаций для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: интерактивные формы работы, дети, расстройства аутистического спектра, родители, взаимодействие, развитие речи.

S.N. Komarova, Lecturer at KFU Department of Pedagogy and Psychology of Special Education; KFU Kindergarten for children with ASD “WE ARE TOGETHER” teacher-speech therapist

A.O. Yudina, Student of pedagogy and psychology of special education at Kazan Federal University, special (speech pathology) education; KFU Kindergarten for children with ASD “WE ARE TOGETHER” teacher-defectologist

E.D. Yurikova, Student of KFU of Pedagogy and Psychology of Special Education, special (defectological) education in speech therapy; KFU Kindergarten for children with ASD “WE ARE TOGETHER” speech therapist teacher

I.A. Nigmatullina, Associate Professor, PhD (Associate Professor), KFU Department of Psychology and Pedagogy of Special Education

INTERACTIVE FORMS OF WORK BY A SPEECH THERAPIST WITH PARENTS WHO HAVE CHILDREN WITH AN AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract. Research problem. *Education of persons with disabilities and disabled persons is one of the priority areas of the education system of the Russian Federation. One of the significant tasks of the development of the education system is to increase parental competence in the education and upbringing of children with autism spectrum disorder (hereinafter ASD), their social adaptation and integration into society, the formation of a responsible attitude of parents to the upbringing of children. According to the World Health Organization, in recent decades there has been an increase in the number of children with ASD. In Russia, the total number of persons with ASD in 2018 amounted to 22953 people, while the dynamics of an increase in the number compared to 2017 (15998 people) by 43 %, which amounted to 6955 people [13]. The global situation related to COVID-19 makes its own adjustments not only in the application of methods of teaching and raising children, but also in the process of interaction with the parent community. The conditions of the pandemic have shown that the most popular in the work of specialists, especially speech therapists, educational organizations are innovative interactive technologies using feedback methods. Due to the situation with COVID-19, all specialists have an acute question about the need to use interactive forms of receiving feedback from the family about correctional work that takes place at home during social isolation. Interactive technologies that make it possible to include children and parents in the accompaniment as much as possible are becoming more and more in demand.*

The aim of the study is: *to identify and experimentally test the effectiveness of an interactive form of interaction between a speech therapist and parents of children with ASD, aimed at organizing and conducting interactive games that stimulate the development of speech of each child with ASD, at home.*

Research methods. *Methods of qualitative and quantitative analysis of the study were used in the work, namely, questioning parents to identify willingness to cooperate. The questionnaire “History of development” by M.M. Liebling, E.R. Baenskaya was used with the help of which it is possible to study information about the family of a child with ASD, the characteristics of the character of all close relatives, the peculiarities of the development of disorders in prenatal (pregnancy), natal (childbirth) and postnatal periods. A questionnaire for parents “Willingness to cooperate” was developed. The last period includes an analysis of the early motor, speech and emotional-communicative development of a child with autism spectrum disorder. The next technique that was considered is a speech therapy examination of children with speech disorders by V.M. Akimenko. Speech therapy examination is designed to examine speech disorders in children after 4 years. The diagnosis of speech disorders is carried out in the following areas: examination of sound pronunciation, examination of articulatory motility, examination of the structure of the articulatory apparatus, examination of phonemic perception, examination of the syllabic structure of the word, examination of vocabulary, examination of grammatical structure, examination of coherent speech [2].*

The experiment involved 20 parents and children with autism spectrum disorders attending the kindergarten of Kazan Federal University “WE ARE TOGETHER”. To improve the quality of

the specialist's interaction with the family of a child with ASD, the media resources of the website of the educational organization of the KFU kindergarten "WE ARE TOGETHER" were used, for which: questionnaires were developed using the Yandex Form service so that parents could take a questionnaire in their free time. Card files of interactive games were developed using the Microsoft PowerPoint service and the Online Audio Editor service for sound processing.

Conclusions and recommendations. *The conducted research allows us to conclude about the effectiveness of interactive forms of work of a speech therapist teacher with parents with children with autism spectrum disorder, and about the need to expand the created interactive form of interaction of a speech therapist with parents of children with ASD, in order to increase the competence of parents in the development of their child's speech.*

The results of the study can be used in the future to create a model of speech therapist work with parents of children with ASD, in the development of websites of preschool educational organizations for children with disabilities.

Keywords: *interactive forms, children, autism spectrum disorder, parents, interaction, language development.*

Введение

С появлением информационно-коммуникационных технологий сформировались условия, позволяющие педагогам повысить эффективность коррекционной работы по развитию речи, что способствует удовлетворению специальных образовательных потребностей каждого обучающегося с ОВЗ. Значима роль данных технологий и для продуктивной работы логопеда с родителями.

Стремительное развитие информационного общества актуализирует перед логопедами необходимость интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс в качестве средств воспитания, обучения и коррекционной работы, проводимой с детьми с РАС.

Одним из главных направлений деятельности логопеда является организация взаимодействия с родителями детей с РАС, так как именно родители проводят большую часть времени со своим ребенком и под руководством учителя-логопеда, именно родители могут оказать положительное воздействие на стимуляцию речевого развития своего ребенка. Следовательно, продуктивное общение с семьей каждого ребенка с ОВЗ является необходимым условием достижения высоких результатов в коррекционно-образовательном процессе, а информационно-коммуникационные технологии помогают построить взаимодействие с родителями более продуктивно и эффективно.

Результативность применения информационно-коммуникационных технологий во многом зависит от профессиональной компетентности самого логопеда, от уровня владения им компьютерной техникой и рядом компьютерных программ, помогающих оптимизировать взаимодействие с родителями детей с РАС.

Итак, актуальность использования ИКТ в работе логопеда с родителями детей с РАС обусловлена: потребностью обновления средств и методов работы логопеда с родителями; необходимостью постоянной методической помощи специалиста для решения проблем речевого развития ребенка посредством интерактивного взаимодействия логопеда и родителей воспитанников через онлайн-общение в социальных сетях, а также онлайн-задания.

Подтверждением вышесказанного является интерес ученых и практиков к данной проблеме. О значимой роли родителей в вопросах развития речи детей можно найти подтверждение как в отечественной литературе (Б.З. Драпкин, М.М. Кольцова, А.И. Максаков, И.Е. Королькова, Э.А. Петросян и др.), так и в зарубежной литературе (С. Лупан, С. Ньюмен, Г. Доман и др.).

Данная статья имеет теоретическую и практическую значимость. Теоретически обоснована необходимость в правильном и умеренном использовании цифровых инструментов и технологий, что позволит повысить качество работы логопеда, усовершенствовать процесс обучения и вовлечь семью к работе по развитию речи ребенка с РАС.

Представленные данные окажут помощь специалистам, работающим с детьми с РАС: учителям-логопедам, педагогам-психологам, учителям-дефектологам, воспитателям, учителям школ, оно может быть полезно студентам по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Предлагаемые игры и упражнения могут использовать под руководством специалистов родители (законные представители) и ближайшее окружение, заинтересованные в речевом развитии детей с РАС.

Цель и задачи исследования

Цель исследования – выявить и экспериментально проверить эффективность интерактивной формы взаимодействия логопеда с родителями детей с РАС, начиная с этапа сбора анамнестических данных, диагностики и с постепенным переходом к коррекционной работе, направленной на стимуляцию развития речи каждого ребенка с РАС, осуществляемой посредством выполнения онлайн-заданий (игр и упражнений).

Задачи исследования:

- Провести анкетирование родителей детей с РАС для выявления готовности к сотрудничеству во время диагностической и коррекционной работы с детьми с речевыми нарушениями с РАС.
- Проанализировать особенности истории развития ребенка (по Либлинг М.М).
- Выявить специфические особенности речевого развития респондентов.
- Создать картотеку интерактивных игр и заданий с разным уровнем сложности, направленных на развитие речи детей с РАС.

Современное состояние изученности проблемы

На сегодняшний день группа расстройств аутистического спектра (РАС) – самая распространенная группа нарушений развития, характеризующаяся особенностями поведения и эмоциональной сферы. У некоторых детей есть сопутствующие проблемы с тем, как они учатся и осваивают информацию, проблемы с психическим здоровьем или другие коморбидные состояния, а это означает, что все эти дети нуждаются в разных уровнях поддержки и, конечно же, помощи [4, с. 63].

Характеризуя расстройства аутистического спектра, необходимо обратиться к статистическим данным. В рамках статистики используется соответствующий коэффициент: 1 случай на 10000 человек.

У детей с расстройствами аутистического спектра речевое развитие в том числе коммуникативное осложнено. У них отсутствует инициативность и навыки общения, они уклоняются от взаимодействия, для них характерны моторные трудности, нарушения связной речи, грамматической и лексической стороны, а также возникают трудности с пониманием речи. Все это откладывает отпечаток на правильность социализации ребенка в общество, а также на когнитивное развитие в целом.

Проблема социализации и развития детей с РАС, в том числе и речевого, является одной из важных проблем коррекционной педагогики и психологии.

Социализация детей проходит эффективно в том случае, если осуществляется непрерывность коррекционно-образовательных мероприятий, проводимых специалистами совместно с родителями. Поэтому необходимо выстроить систему взаимодействия логопеда с семьей ребенка с РАС. Для того чтобы родители стали активными участниками образовательного процесса, у них необходимо сформировать не только теоретические знания, но и практические умения о том, как правильно заниматься с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра, на что и направлен данный проект.

При организации работы логопеда с семьей часто приходится сталкиваться с тем, что взаимодействие с семьей воспитанника является одной из основных трудностей. Логопеду необходимо создать условия и применять в своей работе с семьей такие методы, чтобы участие семьи стало максимально продуктивным, эффективным и приносило пользу при достижении общих целей.

Для реализации успешной деятельности логопеда, в первую очередь, необходимо установить партнерское взаимодействие с семьями воспитанников. В данной связи среди основных направлений работы логопеда и родителей детей с РАС, И.Е. Королькова, Э.А. Петросян считают целесообразным выделить:

- создание дружеской, благоприятной атмосферы взаимопомощи и взаимопонимания в процессе речевого обучения;
- повышение компетентности родителей;
- обучение родителей приемам логопедической работы;
- формирование у родителей добросовестного отношения к логопедическим занятиям;
- оказание помощи семьям воспитанников за всё время коррекционно-воспитательного взаимодействия, а также поддержка родителей в уверенности успешности педагогического процесса [523, с. 54].

Используя традиционные формы взаимодействия с родителями (консультации, беседы, родительские собрания), ряд логопедов приходят к выводу, что родители берут на себя роль пассивных слушателей и наблюдателей. Такие формы работы не позволяют учитывать индивидуальные особенности ребенка и семьи в целом. Родители не могут быть вовлечены в педагогический процесс, они привлекаются только для решения общих организационных моментов [3, с. 76].

Выбирая инновационные формы взаимодействия, логопеды целенаправленно повышают педагогическую грамотность родителей в коррекционно-

развивающей работе и способствуют их полноправному сотрудничеству с педагогами. В современных условиях, опираясь на Федеральный государственный образовательный стандарт, логопеды осознают, что в настоящее время наиболее актуальными являются такие формы взаимодействия, которые направлены на устранение проблемы конкретного ребенка и конкретной семьи.

Широкое внедрение современных компьютерных технологий позволяет сделать учебно-просветительскую деятельность логопеда наиболее эффективной. Пандемия коронавирусной инфекции заставила педагогов России пересмотреть весь учебный процесс. Это в полной мере коснулось и коррекционной педагогики, поскольку результаты здесь достигаются только при условии кропотливой систематической работы. Перерывы в деятельности крайне нежелательны, они ведут к утрате выработанных у ребёнка умений и навыков. То есть, работу в дальнейшем нужно будет начинать с нуля. Именно поэтому во взаимодействии логопеда с родителями актуализируется проблематика использования информационно-коммуникационных технологий.

Значимость использования информационно-коммуникационных технологий заключается в организации логопедической работы в условиях пандемии с детьми, имеющими нарушения речи с и РАС. В дистанционной работе с родителями таких детей имеются свои особенности. Без активной помощи родителей занятия невозможны. Родители становятся не просто незаменимыми помощниками учителя-логопеда в непосредственной коррекционно-развивающей деятельности со своим ребёнком, но и активными участниками педагогического процесса, направленно на коррекцию речевого развития детей. Прежде, чем начать заниматься с ребёнком, специалисту предстоит колоссальная работа с родителями, потому что их необходимо обучить элементарным специфическим приемам и методам работы.

Спектр используемых информационно-коммуникационных средств в рамках взаимодействия логопеда с родителями достаточно широк и включает: Логопедический блок, использование медиаресурсов, создание родительских чатов, сайт образовательной организации, каждый из которых мы рассмотрим более подробно. Так, с помощью электронной почты логопеды могут отправлять родителям приглашения на: консультации (в очном формате), тренинговые мероприятия и мастер-классы.

Помимо этого, посредством электронной почты родители могут получать от логопедов ссылки на полезные страницы в сети Интернет. рекомендации касательно организационных аспектов работы дома, логопеды могут отвечать на вопросы родителей. С помощью электронной почты логопедам предоставляется возможность осуществлять рассылку: наглядного материала для отработки изученных тем дома; карточек с заданиями; инструкций и руководств; буклетов; листовок; видеоматериалов.

Логопедический блог – это веб-сайт с регулярно обновляемым контентом. Целесообразно рассмотреть преимущества логопедического блока перед традиционными формами взаимодействия: возможность непрерывного социального партнерства с родителями воспитанников, демонстрация материала в различных формах: видео, аудио, презентации, фото, что позволяет воспринимать ин-

формацию продуктивнее и возможность получения обратной связи от родителя [8, с. 423].

Таким образом, для обеспечения полноценной коммуникации логопеда с родителями предлагается использовать различные формы взаимодействия, в частности, ведение логопедического блока. Актуальной задачей остается необходимость организации исследования по внедрению логопедического блока в систему образования. Личный блок логопеда, в котором имеются ссылки на интерактивные игры по развитию лексико-грамматической стороны речи, связной речи, фонематического восприятия, по обучению грамоте, на развитие высших психических функций, повышает информированность родителей, их компетентность и образованность.

В контексте использования инновационных технологий важнейшая роль отводится созданию родительских чатов в различных современных мессенджерах в качестве платформы для создания развивающей среды. По замечанию А.А. Фатхуллиной, данная форма работы помогает родителям своевременно и оперативно получить от учителя-логопеда консультацию по выявлению ошибок в самостоятельной коррекционной работе с ребёнком. Эта работа проводится систематически и мотивирует родителей на дальнейшее непосредственное участие в коррекции речи детей [12, с. 368].

Задействуются дистанционные формы индивидуальной работы, которые включают в себя онлайн-консультации, развивающие видеоролики, различные приёмы и игры родителей с детьми. Данная форма работы повышает компетенцию логопеда, а также даёт возможность учитывать индивидуальные особенности ребёнка и семьи в целом. Учитывая современный ритм жизни, дистанционная форма работы является наиболее актуальной. Принимая в учёт тот факт, что у современных родителей не всегда имеется возможность общения в режиме офлайн, данный метод помогает экономить личное время [11, с. 517].

В связи с распространением новой коронавирусной инфекции видео логопедических занятий размещается на сайтах образовательных организаций. По замечанию С.Е. Уромовой, Х.В. Андронатия, прямая видеосвязь помогает организовать индивидуальные онлайн-консультации с родителями, в ходе которых можно рекомендовать им специальную литературу о приемах, играх и упражнениях по исправлению нарушений речи в условиях семьи [10, с. 595]. Также, по утверждению Д.А. Абылгазиной, А.Б. Ордабаевой, данный подход при совместной работе логопеда и родителей позволяет организовать подготовку и участие детей в конкурсах и выставках различного уровня, в том числе, и Интернет-конкурсах [1, с. 46].

Кроме того, в условиях современности всё большее количество родителей детей с РАС проявляют интерес к мобильным приложениям, ориентированным на специальную логопедическую помощь. В соответствии с позицией А.А. Нестеровой, Р.М. Айсиной, Т.Ф. Суловой, такая тенденция объясняется обновлением информационно-образовательной среды, в которой цифровые и мультимодальные обучающие средства и технологии, выполнявшие ранее вспомогательные функции, становятся самостоятельными [6, с. 164].

Как отмечает А.В. Бобрышова, инновационным, приоритетным направлением деятельности является выстраивание гибких моделей взаимодействия, где учитываются потребности детей с нарушениями речи, в том числе, с РАС,

– система взаимодействия подстраивается под ребенка, а не ребенок под систему. Все мероприятия в рамках модели направлены на:

– формирование речевой и познавательной активности, развитие творческого потенциала детей;

– установление доверия, взаимопонимания между всеми участниками образовательных отношений;

– вовлечение семей воспитанников с нарушениями речи в коррекционный процесс.

Методы исследования

В рамках нашего проекта мы использовали медиа-ресурсы сайта детского сада КФУ «Мы вместе», включающие: сбор анамнестических данных, логопедическое обследование, опросник родителей с использованием сервиса Яндекс Формы, разноуровневые интерактивные игры, направленные на речевое развитие ребенка с РАС.

Нашей целевой аудиторией являются:

– Родители (законные представители) детей с расстройством аутистического спектра, посещающие Детский сад ФГАОУ ВО КПФУ для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ»;

– Дети с расстройствами аутистического спектра, посещающие Детский сад ФГАОУ ВО КПФУ для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ».

Опросник «История развития» М.М. Либлинг был переведен в электронный формат в виде вопросно-ответной формы, что является наиболее удобным форматом для родителей, это подтверждается проведенной анкетой на выявление готовности к сотрудничеству, из которых 55 % опрошенных выразили готовность к сотрудничеству через электронную форму.

Опросник «История развития» поможет подробно изучить сведения о семье ребенка с РАС, особенности характера всех близких родственников, пренатальный (период беременности), натальный (период родов) и постнатальный периоды. Последний период включает в себя анализ раннего двигательного, речевого и эмоционально-коммуникативного развития ребенка, имеющего с расстройством аутистического спектра.

История развития представляет собой подробный сбор анамнестических данных, который происходит на первых этапах взаимодействия специалиста с семьей ребенка с РАС и является одним из важных этапов взаимодействия учителя-логопеда с родителями. Анамнез представляет собой сведения из истории развития ребёнка, начиная с раннего возраста и до настоящего момента. Сбор и изучение анамнестических данных часто занимают большую часть времени на консультации родителей. В анамнезе важной оказаться может любая деталь: заболевания, перенесенные ребенком, посещал ли логопедические занятия прежде, ходит ли в детский сад или какой-либо центр развития, чем любит заниматься вместе с родными и предоставленный самому себе, как общается

с родственниками и со сверстниками. Применяются ли в настоящее время методы лечения, и, если да, то какие [7].

Опросник «История» включает в себя 11 блоков, которые направлены на:

- выявление наиболее существенных для родителя проблем в развитии ребенка с РАС.

- сбор сведений о семье, включающих возраст, уровень образования и особенности характера.

- сбор сведений о течении беременности, родов и постнатального периода ребенка с РАС.

- сбор информации о формировании двигательного, речевого и эмоционально-коммуникативного развития ребенка с РАС.

Диагностика В.М. Акименко – это подробное логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями, рассчитана на изучение речевых нарушений детей после 4 лет и начинается с подробного сбора анамнестических данных. Затем в пособии представлена система обследования детей с речевыми нарушениями. Диагностика речевых нарушений проводится по следующим направлениям: обследование звукопроизношения, обследование артикуляционной моторики, обследование строения артикуляционного аппарата, обследование фонематического восприятия, обследование слоговой структуры слова, обследование лексики, обследование грамматического строя, обследование связной речи [2].

В методическом пособии представлен уровневый подход к диагностике речевого недоразвития, который может упростить не только механизм обследования речи детей с РАС, но и постановку логопедического заключения. Для фиксации результатов проведенного обследования разработаны таблицы, что может значительно упростить отчетность логопеда, и проследить динамику всей коррекционной работы.

Был разработан с использованием Яндекс Формы и проведен опрос родителей «Готовность сотрудничать» с целью определение уровня понимания родителей дефекта их ребенка, готовности родителей сотрудничать со специалистами, определение наиболее удобной для родителей формы взаимодействия с учителем-логопедом.

Результаты

Результаты анализа истории развития ребенка показали следующие результаты: у ребенка с РАС наблюдается отставание во всех сферах развития (в двигательном, эмоционально-волевом, когнитивном, речевом и других). Подробнее обратимся к формированию речи (рис. 1).

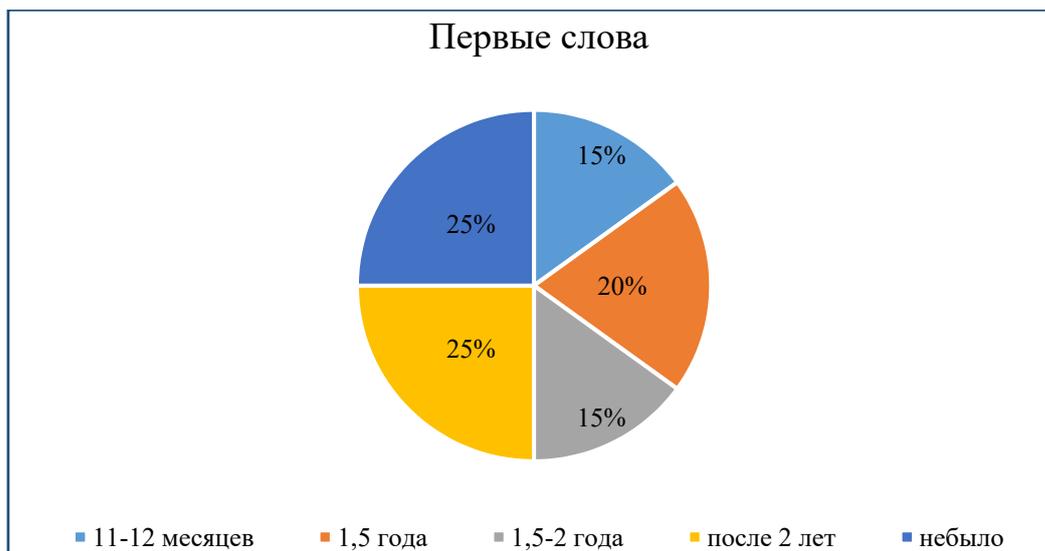


Рисунок 1. Первые слова

В большинстве случаев первые слова у детей с РАС появляются с некоторым опозданием. Из 20 опрошенных родителей, у 15 % (3) детей от 3 до 6 лет отмечается раннее проявление первых слов (в 11–12 месяцев), у 20 % (4) детей первые слова появились в 1,5 года, у 15 % (3) детей первые слова появились в 1,5–2 года, у 25 % (5) первые слова были замечены после 2-х лет и у 25 % (5) не было слов. У 80 % (16) детей не отмечались такие слова и просьбы «мама», «дай». У 85 % (17) детей не отмечалось появление простой фразы.

Как видно из рисунка 2, по-разному дети просят о том, что им нужно. Ни один ребенок из 20 не просит интересующий предмет в правильной грамматической форме. 10 % (2) детей произносят первый слог желаемого или одно слово, такое же количество детей просят с помощью указательного жеста и 10 % (2) детей вместо выражения просьбы плачут и кричат. 20 % (4) детей молча подводят к желаемому предмету, 30 % (6) произносят требования-команды в инфинитиве или втором – третьем лице, например: «гулять», «дать пить», «хочешь...» и т. п. У 20 % (4) детей просьба совсем отсутствует. При этом 60 % (12) детей не употребляют личные местоимения (не говорят о себе «я», «дай мне», «это мое»). Также исследование показало, что 80 % (16) не отвечают на вопросы, а те, кто отвечает, чаще всего повторяют заданный вопрос. 100 % (20) детей не могут рассказать о чем-либо самостоятельно, что характеризует нарушение развития связной речи у детей с РАС. Результаты опросника сформировали подробное представление не только о характеристике членов семьи ребенка с речевыми нарушениями с РАС, но и о течении беременности, родов и постнатального периода ребенка с РАС.

Выражение просьбы



Рисунок 2. Выражение просьбы

История развития даёт подробную информацию о формировании двигательного, эмоционально-коммуникативного и речевого развития ребенка с РАС, характеристики которого мы рассмотрели более подробно.

Итак, детальное обсуждение истории развития ребенка и текущей ситуации необходимы для выстраивания дальнейшей работы логопеда с ребенком с РАС.

После сбора анамнестических данных необходимо провести более подробную диагностику каждой нарушенной функции.

Результаты обследования речи детей по Акименко В.М. с РАС показали следующие результаты, которые представлены на рис. 3.



Рисунок 3. Результаты обследования речи детей с РАС по В.М. Акименко

20 детей при обследовании связной речи, набрали в среднем 1,25 балла, где один балл характеризуется тем, что дети не владеют связной речью и задания были не выполнены.

В среднем 1,65 балла набрали дети при обследовании грамматического строя, где 2 балла характеризуются тем, что у детей отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций.

При обследовании лексики, в среднем дети набрали 1,7 баллов, где 2 балла характеризуются тем, что актуализация словаря вызывает затруднения. Ребенок не знает многих слов. Ребенком не усвоены слова обобщенного, отвлеченного характера, не может подобрать антонимы, недостаточно употребляет слова. Распространены замены слов и смешения.

Обследование слоговой структуры слова в среднем оценивается в 2,05 балла, где 2 балла характеризуются нарушением слоговой структуры слова в предложениях, при произнесении слов сложного слогового состава.

Обследование фонематического восприятия в среднем оценивается на 1 балл: не сформировано фонематическое восприятие, нарушен фонематический слух.

При обследовании артикуляционной моторики дети набирали в среднем 1,9 баллов, где 2 балла проявляются в невозможности выполнения многих движений органами артикуляции, неполном объеме движений, напряженном или вялом тоне мускулатуры, неточных движениях, отсутствии в них последовательности, сопутствующих или насильственных движений, саливации, быстром или наоборот, замедленном темпе движений.

Обследование звукопроизношения показало в среднем 1,6 баллов, где 2 балла проявляется в том, что у ребенка нарушены 3–4 группы звуков, включая гласные. Помимо отсутствия, искажений и замен звуков, могут проявляться синкинезии, гиперкинезы мимических и лицевых мышц. Во время произнесения гласных и нарушенных согласных, отмечается недостаточная выразительность артикуляции.

Высокие баллы набрали дети при обследовании строения артикуляционного аппарата. В среднем дети набрали 4 балла, который подразумевает негрубые нарушения в строении артикуляционного аппарата.

С помощью опросника для родителей «Готовность сотрудничать» удалось выяснить, что 100 % (20) родителей готовы сотрудничать с учителем-логопедом в процессе диагностической и коррекционной работы специалиста с их ребенком (рис. 4).



Рисунок 4. Готовность родителей сотрудничать с логопедом

В результате проведенного опроса, было выявлено, что 55 % (17) родителей указали, что им удобнее получать обратную связь от учителя логопеда в электронном варианте, используя сайт детского сада КФУ «Мы вместе», 35 % (11) опрошенных родителей сказала, что им удобнее использовать печатный вариант получения информации и домашних рекомендаций и 10 % (3) опрошенных получение обратной связи удобнее в виде устных рекомендаций. Таким образом основная масса родителей поддержала электронную форму сотрудничества с учителем-логопедом с использованием инновационных технологий (рис. 5).



Рисунок 5. Форма получения обратной связи

Одним из важных моментов, который был уточнен с помощью опроса, это вопрос времени, которое родители готовы уделить на занятие с ребенком дома. Вариант 20–30 минут выбрало 6 родителей, больше часа – 5, 30–40 минут 4 родителя, 10–20 минут 2, не более 10 минут и не готовы уделять время не вы-

брал никто. Таким образом основная часть родителей готова уделять 20–30 минут на закрепление материала, который ребенок проходил на занятиях с учителем-логопедом (рис. 7).

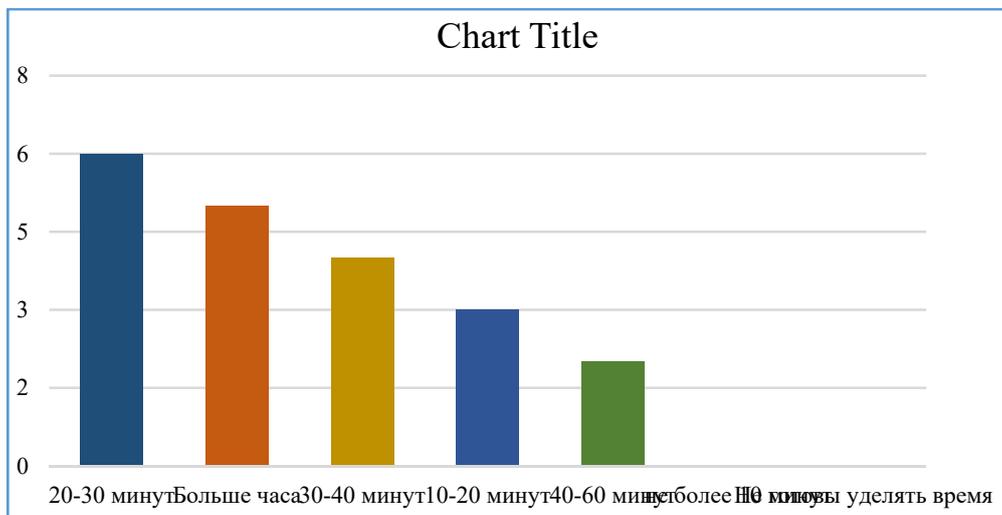


Рисунок 6. Количество времени, которое родители готовы уделять дома на закрепление материала

По результатам проведенного исследования была выявлена необходимость разработки системы игр и заданий, которые родители по заданию логопеда могут предложить ребенку в онлайн форме для закрепления полученных в ходе коррекционного процесса навыков и умений.

С помощью программы Microsoft PowerPoint создана и озвучена картотека интерактивных игр и заданий по лексическим темам, с разным уровнем сложности, направленных на стимуляцию развития речи каждого ребенка с РАС. Для правильного выполнения заданий в домашних условиях, в вышеуказанной программе дается четкая звуковая инструкция, либо прописана краткая формулировка для устного предъявления заданий ребенку. По одной теме предусмотрено не менее 3х игр, соответствующих трем уровням речевого развития по Р.Е. Левиной. При создании игр учитывались как речевые возможности детей с РАС (детям не владеющим вербальной речью дается инструкция «Покажи...»), а детям владеющим вербальной речью «Скажи...»), так физические (картинки крупные, что исключает случайное нажатие) и интеллектуальные (картинка реалистичная и на белом фоне).

Заключение

Таким образом, интерактивные формы работы способствуют оптимизации логопедической работы в целом, совершенствованию основных направлений деятельности логопеда, позволяют достичь высоких результатов за более короткий период времени в ходе реализации коррекционно-развивающей работы, направленной на комплексное развитие ребенка с РАС, преодоление отклонений в формировании речевой и познавательной сфер.

Подводя итоги, необходимо отметить, что в условиях современности происходит модернизация системы образования, связанная с цифровизацией

образовательного процесса. Особое значение в современной системе образования отводится внедрению в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий, рассматриваемых как эффективное и перспективное средство осуществления образовательной деятельности, реализации коррекционно-образовательных программ. Современные информационные технологии ориентированы на создание гибкой образовательной системы, учитывающей индивидуальные особенности каждого ребенка. Информационно-коммуникационные технологии нашли широкое применение и в логопедической практике. Посредством внедрения данных технологий в коррекционный процесс у логопедов появляется возможность наиболее эффективно и продуктивно спроектировать программу логопедического сопровождения детей с РАС и построить конструктивное взаимодействие с их родителями. Разумный подход в использовании ИКТ и цифровых образовательных ресурсов помогает повысить эффективность логопедической работы в целом, сделать занятия для детей более привлекательными, вовлечь родителей в совместную деятельность, а также приобрести педагогу новые компетентности в области компьютерных технологий.

Литература

1. Абылгазина, Д.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе / Д.А. Абылгазина, А.Б. Ордабаева. Текст: непосредственный // *Актуальные проблемы современности*. – 2016. – № 3 (13). – С. 44–48.
2. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс. – 2015. – 45 с. – Текст: непосредственный.
3. Валлиулина, А.Р. Взаимоотношения «родитель – логопед» / А.Р. Валлиулина. Текст: непосредственный // *Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. – Челябинск: 2018. – С. 74–77.
4. Воронков, Б.В. Детский аутизм и смысловая наполненность термина «расстройства аутистического спектра» / Б.В. Воронков, Л.П. Рубина, И.В. Макаров. Текст: непосредственный // *Психиатрия и психофармакотерапия*. – 2017. – Т. 19. – № 1. – С. 62–64.
5. Королькова, И.Е. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы / И.Е. Королькова, Э.А. Петросян. Текст: непосредственный // *Аспирант*. – 2019. – № 2 (44). – С. 53–55.
6. Нестерова, А.А. Руководство для родителей ребенка с расстройством аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка: учебное пособие / А.А. Нестерова, Р.М. Айсина, Т.Ф. Сулова. – М.: РИТМ, 2016. – 216 с. – Текст: непосредственный.
7. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. – М.: Теревинф, 1997. 227 с. – Текст: непосредственный.
8. Попова, Е.М. Логопедический блог – эффективная форма взаимодействия учителя-логопеда с родителями в системе дошкольного образования / Е.М. Попова. Текст: непосредственный // *Мировые научные исследования и разработки в эпоху цифровизации. Сборник статей XV Международной научно-практической конференции*. – Ростов-на-Дону: 2021. – С. 422–424.
9. Сандберг М., Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития // пер. С. Доленко. Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2008. – 275 с.

10. Уромова, С.Е. Обзор информационно-коммуникационных технологий, используемых в логопедической практике / С.Е. Уромова, Х.В. Андронатий. Текст: непосредственный // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – Т. 1. – № 12 (29). – С. 593–596.

11. 38. Фаизова, Е.Г. Эффективность использования технологии совместной проектной деятельности в работе учителя-логопеда и родителей / Е.Г. Фаизова, М.А. Уфимцева, И.В. Белопащенко. Текст: непосредственный // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург: 2017. – С. 516–519.

12. Фатхуллина, А.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе / А.А. Фатхуллина. Текст: непосредственный // Вектор развития управленческих подходов в цифровой экономике. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Казань: 2021. – С. 366–370.

УДК 378

**С.М. Конюшенко, д.п.н., профессор,
А.О. Кулагина, аспирантка
Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
г. Калининград, Россия**

ФЕНОМЕНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ: МНЕНИЕ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. За последние несколько десятилетий исследования в области образования показали, что традиционные теоретические и практические занятия в школе не являются функциональными способами результативного обучения, т. к. после них учащиеся не всегда запоминают, то чему их научили. Столкнувшись с этими проблемами, педагоги стали выяснять, каковы факторы и механизмы решения этой сложной ситуации и обратили внимание на практику обучения на основе явлений, которая активно используется в международных системах образования. Обучение, основанное на феноменах, обеспечивает смещение акцента с понимания мира на восприятие и действие по отношению к миру, а также на любое наблюдаемое событие, для объяснения которого мы можем использовать научную информацию.

Цель работы – исследовать понимание педагогами феномено-ориентированного обучения и проблем, связанных с этим подходом.

Методы исследования. В работе были использованы методы анализа и обобщения содержания научных публикаций по проблематике феномено-ориентированного подхода в образовании и результатов использования этого подхода в зарубежной образовательной практике. Для достижения цели работы мы реализовали методологию, основанную на опросах, с использованием анкет и открытых вопросов. В анкетирование приняли участие 37 учителей как основной, так и старшей школы.

Заключение. В рамках нашего исследования были проанализированы ответы учителей по трем компонентам, которые необходимы для предоставления учащимся высококачественного естественнонаучного образования: использование в образовательной практике возможностей STEM подхода, проблематика внедрения в содержание обучения феноменов и мнение учителя об обучении, основанном на явлениях. Обучение, основанное на феноменах, играет важную роль для учащихся и учителей. Такой подход в обучение обеспечивает смещение акцента с понимания мира на восприятие и действия по отношению к миру и любому наблюдаемому явлению, для объяснения которого используется научная информация. Самое большое препятствие для внедрения обучения, основанного на явлениях, заключается с одной стороны в сложности привлечения учащихся к этому типу обучения, поскольку оно сильно отличается от того, к чему они привыкли, а с другой стороны – далеко не все учителя также поддерживают это обучение. Однако необходимо отметить, что окружающая

среда в школе является огромным фактором для продвижения вперед обучения, основанного на феноменах.

Ключевые слова: феномен, феномено-ориентированное обучение, STEM подход в образовании.

*S.M. Konyushenko, Prof. Dr. of Pedagogical Science,
A.O. Kulagina, PhD student,
Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia*

PHENOMENON-BASED LEARNING AT SCHOOL: TEACHERS' VIEW

Abstract. *Over the past few decades, research in the field of education has shown that traditional theoretical and practical classroom activities are non functional methods of effective learning. Applying these methods in the classroom, teachers do not constantly let students retain knowledge they have gained from the lesson. This problem made teachers observe the factors and tools for solving this particular complex situation and focus on phenomenon-based learning approach which is actively implemented in international education systems. Phenomenon-based learning provides a shift from understanding the world to perceiving and acting in relation to it, as well as any observable event that can use scientific information to be explained.*

Purpose of work. This paper aims to explore the teacher's understanding of phenomenon-based learning approach and its issues.

Research methods. The research uses methods of analysis and generalization of scientific publications on phenomenon-based learning issues in education and the results of phenomenon-based learning approach implementation in foreign education.

To complete this objective, a survey-based methodology using questionnaires and open-ended questions were employed. All data was gathered from 37 middle school and high school teachers in the Russian Federation.

Conclusion. As part of our study, teachers' responses were analyzed referring to the three dimensions that are needed to provide students with a high-quality science education: the use of the STEM approach in education, the problem of introducing phenomena into the learning content, and the investigation of the teacher's view on phenomenon-based learning. Phenomenon-based learning plays an important role for students and teachers. It provides a shift of focus from understanding the world to perceiving and acting in relation to the world and any observable event that we can use scientific information to explain.

The main issue to the introduction of the phenomenon-based learning approach in schools lies both in the difficulty of engaging students to this type of learning, since it is very different from what they are used to and in refusing teachers to support this type of learning. However, it should be mentioned that the school environment is a ermonous factor in moving phenomenon-based learning forward.

Keywords: *phenomenon, phenomenon-based learning, STEM approach in education.*

Введение.

В последние годы наблюдается повышенный интерес к опыту зарубежных систем образования по внедрению не стандартных технологий в обучение. Однако многие педагоги в России по-прежнему сложно воспринимают эти технологии в аспекте их влияния на повышение образовательных результатов в школе. Исследования в области STEAM образования показывают, что традиционные теоретические и практические занятия в школе не являются функциональными способами результативного обучения, в то время как, применение поисковых форм обучения способствует их повышению.

В современных условиях цифровой трансформации образования проектное обучение является базовой технологией STEAM подхода в образовании, который способствует развитию у учащихся комплексного понимания проблем, творческого мышления, применения научного метода, основ инженерного проектирования. Главная идея STEAM подхода – это внедрение в образование возможностей искусства так, чтобы активизировалось воображение и творчество обучающихся, побуждая их мыслить оригинальным способом, тем самым приводя их к индивидуальной образовательной траектории обучения. Технологически обучение с опорой на STEAM подход схоже с феноменологически ориентированным обучением (PhBL – phenomenon-based learning). Идеология PhBL заключается в сборке школьных дисциплин через явление, которое описывается каждой дисциплиной на своем понятийном языке [1, 2, 4, 6].

Цель работы – обосновать в парадигме STEAM образования понимание педагогами феноменологически ориентированного обучения и проблем, связанных с этим подходом.

Методы исследования. В работе были использованы методы анализа и обобщения содержания научных публикаций по проблематике феноменологически ориентированного подхода в образовании и результатов использования этого подхода в зарубежной образовательной практике. Для достижения цели работы мы реализовали методологию, основанную на опросах, с использованием анкет и открытых вопросов. В анкетирование приняли участие 37 учителей как основной, так и старшей школы.

Результаты исследования.

Содержание понятия «феноменологически ориентированное обучение» заключается в возможности получения знаний о мире при помощи изучения целостного феномена в группе предметов. Отличительной особенностью данного метода является отсутствие деконтекстуализации при изучении феномена, это позволяет выстраивать знания о каком-либо явлении в общую картину [5].

В работе К. Лонка отмечается, что в рамках применения, этого метода ученики не только ищут ответы на интересующие их вопросы путем исследования феномена, но и сами определяют, какие школьные предметы им для этого необходимы. При этом процесс обучения модифицируется, так как познавательная деятельность учеников уже не соответствует простому восприятию информации от учителя.

Учебная деятельность ученика играет активную роль в приобретении знаний. Ученик консолидирует свои личные предубеждения относительно изучаемого феномена, свои цели относительно него, задает свои собственные вопросы о том, что он хочет изучать, а учитель лишь направляет ученика в поисках решения проблемы по раскрытию содержания феномена, но при этом важность взаимодействия с учителем остается неизменной. Данный метод развивает навыки: коммуникативные, межличностных отношений, взаимодействия и совместной работы в команде [3].

В ряде работ В. Симеонидиса и Й.Ф. Шварца показано, что PhBL направлено на формирование у ученика умения учиться самостоятельно. Феномен инструмент, который стимулирует учеников на развитие познавательной активно-

сти. Контент феномена меняется. Он может быть реальным объектом наблюдения, может позиционироваться в качестве основы для изучения дисциплин, играть роль междисциплинарных связей, а также является аналогичным предмету, которые нужно изучить. PhBL как современная образовательная концепция способствует преодолению ограничений предметного обучения. Однако, не отменяя предметной системы в школе, PhBL позволяет выстроить образовательную среду, построенную вокруг личности ученика, поднять на новый уровень взаимодействие между субъектами образования, найти способы интеграции учебного содержания школьных предметов [8].

Непрерывная учебно-поисковая деятельность, ведущая к развитию не только твердых, но и, что немаловажно в условия современной жизни, мягких навыков содержит в себе элементы проблемного-ориентированное обучения, которое позволяет развить познавательную деятельность учащегося, но его использование ограничено как временными рамками, так и узостью конкретных вопросов перед учащимися, касающихся в основном одной предметной сферы, в то время как PhBL в целом направлено также на развитие мягких навыков, такие как критическое мышление, умения задавать вопросы, творчество, решение проблем, общение, цифровая грамотность и сотрудничество. Размышления учащегося при этом не затрагивают сферы его бытия.

Основной принцип феноменологического подхода – позволить обучающемуся начать свое развитие с собственной, не заданной учителем отправной точки, используя при этом формы, методы познания, подходящие именно конкретному субъекту. При этом сам проблемный вопрос, решением которого занимается обучающийся, может трансформироваться в зависимости от стартовой точки познания, так как задается только некий вектор исследования, в котором каждый может найти свой смысл в познании неизвестных элементов. В таких исследованиях каждый ученик может увидеть главную суть проблемы, что, способствует его личностному росту: возможность почувствовать ответственность за принятие решений в процессе поиска ответов на проблемные вопросы, самовыражении и т. д. Это проецирует естественным образом формирование не просто активного участия в решении вопроса, но и на формирование нового типа мышления у ученика: он становится более свободным в своей познавательной деятельности.

Основной вектор в обучении с применением данного подхода направлен не на конечную точку в решении проблемы, а на сам процесс поиска решения при помощи тех методов, которые подходят каждому конкретному ученику индивидуально. Так, например, решения с чего начать свою познавательную деятельность и каким образом это делать, принадлежит самому ученику и, что самое главное, начало его деятельности приходится на постановку проблемного вопроса, которую он осуществляет самостоятельно, отталкиваясь от мотивирующего задания, данного учителем. Данный подход ориентирован на разрешение проблемы приближенной к жизненной ситуации конкретного ученика при этом становится важным именно процесс поиска решения проблемы, а не сам конкретный результат.

Учитель, по своей сути, становится лишь наблюдателем, немного направляя ученика в своей познавательной деятельности, дабы избежать растерянности в потоке информации, которая приходит ученику в процессе его исследования. На данном этапе сложилось понимание, что успешность исследований учеников во многом зависит от умения вести диалога между учителем и учениками, который будет способствовать их самореализации и проявлению индивидуальности, которая в свою очередь является центральным аспектом современной педагогики. Так организованный учебный процесс способствует когнитивным изменениям у учеников, повышению активности в разных видах деятельности. Ученики становятся социально-активными личностями, умеющими налаживать контакты как личные, так и профессиональные, что является следствием однажды усвоенных взаимодействий, а это не что иное как развитие личности.

Конечно в практике применение PhBL у педагогов возникают проблемы, связанные с тем, как найти тему (явления), которую можно решить должным образом мультидисциплинарно, как правильно настроить учеников, чтобы начать работу с PhBL, и как сделать опыт значимым и увлекательным, несмотря на нехватку времени и поддержки. Так, несмотря на преимущества феноменно-ориентированного подхода относительно проектного обучения и длительной практике использования его в образовании зарубежных стран в российских школах только начинается процесс внедрения возможностей данного подхода. Представление педагогов о PhBL в российских школах плохо сформировано, что на практике часто приводит к отождествлению его с проектным или проблемным обучением.

В рамках нашего исследования был проведен опрос учителей и проанализированы их ответы по трем компонентам, которые необходимы для предоставления учащимся высококачественного естественнонаучного образования: использование в образовательной практике возможностей STEM подхода, проблематика внедрения в содержание обучения феноменов и мнение учителя об обучении, основанном на явлениях.

Результаты показали, что большинству учителей понятны возможности STEM подхода в аспекте планирование и проведение исследований, анализ и интерпретация данных, построение объяснения и разработка решений проблем технологического и инженерного проектирования. Однако, учителям требуется пояснение механизмов использования математики и логического мышления при определении сквозных связей предметных областей STEM.

В ходе опроса учителей также попросили сообщить, насколько они довольны стратегиями, используемыми в обучении на основе феноменов. Большая часть участников опроса согласилась с тем, что через феномен удобно связывать явления, процессы и события с научными идеями. При этом было понятно, что учителя все равно пытаются контролировать различные виды реакции учеников, т. к. некоторые из них могут принять новый метод обучения, а некоторые отказываются учиться по этому методу. Другие исследования также обнаружили ту же проблему [9, 10].

Особый интерес у нас вызвал анализ мнений учителей об обучении, основанном на явлениях. Большинство участников опроса рекомендовали обсудить PhBL метод обучения в своей школе на методических сессиях или педагогических советах. Кроме того, некоторые учителя предложили использовать социальные сети для распространения обучения на основе явлений среди своих профессиональных коллег и других лиц. В ответах учителя обращали внимание на то, что далеко не во всех учебных дисциплинах можно использовать данный метод. Наиболее подходящей дисциплинами назывались физика и естествознание. Кроме того, многие учителя отмечали, что все дисциплины по-своему интегрируют явления в свои темы. Это зависит от умений учителя и готовности учеников участвовать в учебном процессе с опорой на возможности PhBL метода [7].

Самым большим препятствием для внедрения обучения, основанного на феноменах, является нехватка времени. Также может быть сложно привлечь учеников к этому типу обучения, поскольку он сильно отличается от того, к чему они привыкли, некоторые учителя отметили, что их коллеги не поддерживают метод обучения, в то время как другие учителя указали, что они пользуются поддержкой своих коллег. Окружающая среда в школе является огромным фактором для продвижения вперед обучения, основанного на феноменах.

Заключение

Обучение, основанное на феноменах, обеспечивает смещение акцента с понимания мира на восприятие и действия по отношению к миру и любому наблюдаемому событию, для объяснения которого мы можем использовать научную информацию.

Таким образом, при PhBL происходит более полное задействование в образовании жизненного мира ученика. PhBL позволяет подходить к ученику не как к некоторой заданной данности, а как к личности, обладающей собственным умением решать проблемы и выдвигать собственные идеи. Можно сказать, актуализация смыслов феноменов участниками образовательного процесса является лейтмотивом PhBL.

В педагогико-методологическом плане концепция PhBL связана с отношением к жизни в активном его проявлении, выявлением и развитием индивидуальности субъекта, формированием творческого потенциала субъектов учебной деятельности.

Литература

1. Давыденко В.А., Стукалова А.В. Теоретическое обоснование феноменологического обучения // Ученые заметки ТОГУ. – 2021. – Т. 12. – № 1. – С. 198–201.
2. Кулагина А.О. Проектное и феноменологическое обучение: сравнительный анализ [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43109004>
3. Lonka, K. (2018). *Phenomenal Learning from Finland*. Helsinki: Edita Publishing.
4. Makarova, T.S., Matveeva, E.E., Molchanova, M.A., & Morozova, E.A. (2020). *Phenomenon-Based Approach To Teaching Russian As A Foreign Language In The Cultural Context*. // *Dialogue of Cultures – Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding*, vol 95. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, pp. 541–552.

5. Mazzola G. (2019). *Meeting Phenomenon-Based Learning* [Электронный ресурс]. – URL: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/62825/URN%3ANBN%3Afi%3Ajuu-201902181529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

6. Naik R.P. (2019). *Phenomenon-Based Learning in Finland. Master's Thesis in Education. University of Jyväskylä. Department of Education.* [Электронный ресурс]. – URL: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64611/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajuu-201906143197.pdf>

7. NGGS. (2016). *Using Phenomena in NGSS-Designed Lessons and Units.* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nextgenscience.org/sites/default/files/Using%20Phenomena%20in%20NGSS.pdf>

8. Symeonidis V., Schwarz J.F. (2016). *Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland.* *Forum Oświatowe*, 28(2), pp. 31–47.

9. Windschitl M, Thompson J.J. and Braaten M.L. (2018). *Ambitious Science Teaching* (Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.)

10. Xerri M.J., Radford K. and Shacklock K. (2018) *Student engagement in academic activities: a social support perspective* *The International Journal of Higher Education Research*. 75, pp. 589–605.

УДК 159.9

**А.А. Криулина, д. псих. н., профессор
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия**

СРЕДА И/ИЛИ ПРОСТРАНСТВО: ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема исследования. Актуальность средового подхода для психологии обозначена А.Н. Леонтьевым в рукописи 1936 года, опубликованной в 1989 году и содержащей критический анализ работ педологов. Автор отметил, что «само понятие среды обычно оставалось... почти без всякого анализа...» [6]. После разгрома педологического подхода в России наступила стагнация в изучении образовательной среды. Возрождение этой области психологии началось в конце 20 века в контексте экологической психологии [11]. Интерес к средовому подходу, как к альтернативному авторитарному, сохраняется и в 21 веке. С увеличением количества внешних угроз для образовательной среды увеличивается и количество анализируемых ее компонентов [1]. Отечественным научным источникам, выполненным в русле средового подхода в разные периоды времени и отличающихся научными интересами их авторов, интерпретациями получаемых результатов, присущи общие проблемные моменты. Во-первых, преобладание понятия «психологическая среда» и нечеткость в использовании других понятий для обозначения ее структурных компонентов («реальности», «характеристики», «среды»). Во-вторых, противопоставление человека окружающей образовательной среде. В-третьих, доминирование анализа социальной среды на фоне скромного описания других компонентов. В-четвертых, игнорирование внутренней среды субъектов образовательного процесса. В-пятых, апеллирование к службам психологического сопровождения с рекомендациями по нормализации образовательных сред. Понятие «внутренняя среда» как предмет изучения экологической психологии в 1989 году предложил Л.А. Китаев-Смык [5], автор вступительной статьи к знаковой для данной области монографии М. Черноушка [10]. Нововведение осталось незамеченным. Совокупность выделенных в результате анализа проблемных моментов затрудняет поиск эффективного решения актуальных проблем образования, таких как: психологическая безопасность образовательной среды, качество результатов образовательной деятельности, «личностный ресурс образования» и др. Обращение к категории «образовательное пространство», а также

включение внутренней среды в состав его компонентов позволит снять обозначенные трудности. Эвристическая ценность данной категории базируется на необходимости осознания внутренней среды как системообразующего компонента. **Цель исследования** – представить образовательное пространство в виде единораздельной целостности, выявить его структуру и обосновать особый статус внутренней среды, обозначить приемлемые направления проектирования его компонентов и критерии оценки получаемых результатов. Эффективность предлагаемых научных разработок верифицирована при помощи эмпирических фактов, полученных при решении исследовательских и учебных задач в Курском государственном университете. **Методы исследования.** Методологическую основу исследования составили междисциплинарный и системный подходы, базирующиеся на общем ключевом для них принципе целостности [3]. На предпроектном этапе использован содержательный анализ понятий и категорий, осуществлен сравнительный теоретический анализ существующих представлений о образовательной среде и ее структуре. На этапе проектирования использованы метод моделирования, метод прямой аналогии, метод накопления умозаключений по аналогии. На этапе практического применения созданной модели образовательного пространства использовалось знаковое моделирование с применением диаграмм Венна (кругов Эйлера). **Выводы и рекомендации.** 1. Предложена целостная динамичная многокомпонентная модель образовательного пространства. 2. Научно обоснован статус внутренней среды субъектов образовательного процесса как системообразующей в системе всех компонентов образовательного пространства. 3. Обозначены основные направления проектирования компонентов образовательного пространства и обобщенные критерии оценки получаемых результатов. **Результаты исследования могут быть использованы** при проектировании образовательного пространства других образовательных учреждений, а также, как научная основа исследования проблемы психологической безопасности, базирующегося на целостном представлении названного феномена (учитываются не только внешние угрозы безопасности, но и личностные качества субъектов образовательного процесса).

Ключевые слова: образовательное пространство, внутренняя среда, принцип целостности.

*A.A. Kriulina, Doctor of Psychology, Professor
Kursk State University,
Kursk, Russia*

ENVIRONMENT AND/OR SPACE: A HOLISTIC APPROACH TO SOLVING URGENT PROBLEMS OF EDUCATION

Abstract. The problem of research. The relevance of the environmental approach for psychology is indicated by A.N. Leontiev in a 1936 manuscript published in 1989 and containing a critical analysis of the works of pedologists. The author noted that “the very concept of the environment usually remained...almost without any analysis...” [6]. After the defeat of the pedological approach in Russia, there was stagnation in the study of the educational environment. The revival of this field of psychology began at the end of the 20th century in the context of environmental psychology [11]. Interest in the environmental approach, as an alternative authoritarian one, persists in the 21st century. With an increase in the number of external threats to the educational environment, the number of its components analyzed also increases [1]. Domestic scientific sources, made in line with the environmental approach in different periods of time and differing in the scientific interests of their authors, interpretations of the results obtained, have common problematic points. Firstly, the predominance of the concept of “psychological environment” and the vagueness in the use of other concepts to designate its structural components (“reality”, “characteristics”, “environment”). Secondly, the opposition of a person to the surrounding educational environment. Thirdly, the dominance of the analysis of the social environment against the background of a mod-

est description of other components. Fourth, ignoring the internal environment of the subjects of the educational process. Fifth, appealing to psychological support services with recommendations on the normalization of educational environments. The concept of “internal environment” as a subject of environmental psychology study was proposed in 1989 by L.A. Kitaev-Smyk [5], the author of the introductory article to M. Chernoushek's landmark monograph for this field [10]. The innovation went unnoticed. The totality of the problem points identified as a result of the analysis makes it difficult to find an effective solution to urgent problems of education, such as: psychological safety of the educational environment, the quality of educational results, “personal resource of education”, etc. Referring to the category of “educational space”, as well as the inclusion of the internal environment in its components, will help to remove the indicated difficulties. The heuristic value of this category is based on the need to understand the internal environment as a system-forming component. **The purpose of the study** is to present the educational space as a single entity, to identify its structure and justify the special status of the internal environment, to identify acceptable design directions of its components and criteria for evaluating the results obtained. The effectiveness of the proposed scientific developments has been verified with the help of empirical facts obtained in solving research and educational tasks at Kursk State University. **Research methods.** The methodological basis of the study was made up of interdisciplinary and systematic approaches based on the general principle of integrity, which is key for them [2]. At the pre-project stage, a meaningful analysis of the concepts and categories was used, a comparative theoretical analysis of existing ideas about the educational environment and its structure was carried out. At the design stage, the modeling method, the method of direct analogy, the method of accumulation of conclusions by analogy were used. At the stage of practical application of the created model of the educational space, sign modeling using Venn diagrams (Euler circles) was used. **Conclusions and recommendations.** 1. A holistic dynamic multicomponent model of the educational space is proposed. 2. The status of the internal environment of the subjects of the educational process as a system-forming one in the system of all components of the educational space is scientifically substantiated. 3. The main directions of designing the components of the educational space and generalized criteria for evaluating the results are outlined. **The results of the study can be used** in the design of the educational space of other educational institutions, as well as a scientific basis for the study of the problem of psychological security, based on a holistic view of the phenomenon named (not only external security threats are taken into account, but also the personal qualities of the subjects of the educational process who resist these threats).

Keywords: educational space, internal environment, integrity principle.

Введение. Интерес к применению средового подхода в изучении актуальных проблем образования вполне оправдан и понятен. Его применение российскими исследователями насчитывает десятки лет, если вести отсчет от работ педологов, выполненных в этой области [6]. Однако, до сих пор процветает некорректное употребление используемых учеными понятий. Не соблюдается точность и логическая последовательность их описания в научных текстах. Их количество и содержательная характеристика без аргументации могут изменяться в одном и том же научном источнике. Встречаются случаи, когда понятие входит в название статьи и в перечень ключевых слов, но его содержательная характеристика в тексте отсутствует.

К числу основных противоречий исследований, выполненных в контексте средового подхода, следует отнести: преобладание в них понятия «образовательная среда», понимаемого как окружающая среда, и ее противопоставление человеку. Данное противопоставление затрудняет поиск эффективного решения актуальных проблем образования, так как рождает спектр других противопоставлений: объекта – субъекту, физической реальности психической реальности.

Для выхода из сложившейся ситуации необходимо обратиться к целостному представлению анализируемого феномена, заменить общепринятое понятие «образовательная среда» категорией «образовательное пространство», сохранив само понятие «среда» для обозначения структурных компонентов образовательного пространства.

Теоретический анализ литературы. Предпроектный этап исследования.

Обращение к научным источникам, относящимся к средовому подходу в психологии, позволило проследить его *историю*. На Западе начало средовых исследований в психологии связано с широко известными работами К. Левина, изучавшего особенности жизненного пространства человека. В России самые ранние работы по изучению среды образовательных учреждений выполнены учеными педологического течения, которое было осуждено официально и уничтожено вместе с некоторыми его представителями. Критический анализ этого периода содержит найденная в архивах ПИ РАО статья А.Н. Леонтьева. В ней он подчеркнул значимость самой проблемы среды, «...которую нельзя ни механически вычеркнуть, ни обойти в конкретно-психологическом исследовании» [6: 120]. Уничтожение педологии в России привело к стагнации средовых исследований в области образования. На Западе разрозненные исследования проблем среды проводились вплоть до 1947 года, когда данная научная область в работах Баркера получила название «Экологическая психология» [12]. Наряду с этим термином употребляется название «Психологическая экология», к традиционным объектам изучения которой в 1989 году Л.А. Китаев-Смык добавил внутреннюю среду «самого человека с ее телесным и духовным содержанием» [5: 3].

Часть российских средовых исследований в образовании выполнена в рамках экологической психологии, на которую ссылаются их авторы. Одно из них [11] содержит ссылку на знаковую для экологической психологии работу М. Черноушка «Психология жизненной среды». Однако, его автор не придал значения новому понятию «внутренняя среда», которое во вступительной статье к монографии предложил ее автор Л.А. Китаев-Смык [5]. В западных исследованиях используется аналогичное по форме понятие – «внутренняя среда» (*internal environment*), но его содержание означает внутреннюю среду организации в ее противопоставлении внешней среде.

В 1988 году западными эргономистами была провозглашена необходимость перехода от тенденции проектирования рабочего места (*work place*) к проектированию целостного рабочего пространства (*work space*) предприятий военного назначения. Считаю целесообразным две продуктивные идеи о целостном пространстве и наличии внутренней среды экстраполировать на структуру образовательного пространства, дополнив ее также информационной средой. Она упоминается крайне редко в средовых исследованиях и отсутствует среди объектов психологической экологии в описании, которое дал Л.А. Китаев-Смык. Появление гаджетов и формата онлайн обучения свидетельствуют о необходимости такого дополнения.

Дальнейший анализ научных источников показал, что содержательные характеристики отдельных компонентов образовательного пространства представлены неравнозначно. Достаточно тщательно психологами проработаны ха-

рактические характеристики социальной среды по сравнению с другими ее компонентами. Развернутые описания содержат, например, работы В.И. Панова и А.В. Ясвина, сотрудников лаборатории эконсихологического развития и психодидактики ПИ РАО [8, 11]. Большая заслуга В.И. Панова, руководителя этой лаборатории, заключается в организации и проведении многолетних ежегодных конференций по экологической психологии.

Цель исследования – используя продуктивные идеи, выявленные в результате анализа теоретических источников, определить целостную модель образовательного пространства и верифицировать ее эффективность в процессе эмпирического решения исследовательских и учебных задач.

База исследования: в основной части эмпирического исследования приняли участие бакалавры и магистранты Курского государственного университета (КГУ), обучающиеся на индустриально-педагогическом факультете (ИПФ) по направлению «Психология профессионального обучения»; в пилотных сериях исследования, выполненных учениками автора статьи, принимали участие студенты Курского государственного технического университета, преподаватели и воспитанники интернатов Белгородской области.

Методология и методы исследования. Эмпирическое исследование осуществлено с методологических позиций системного и междисциплинарного подходов, базирующихся на ключевом для них принципе целостности [3]. На всех этапах исследования использовался метод включенного наблюдения. На предпроектном этапе использован содержательный анализ применяемых понятий и категорий, осуществлен сравнительный теоретический анализ существующих представлений о образовательной среде и ее структуре. На этапе проектирования использованы метод моделирования, метод прямой аналогии, метод накопления умозаключений по аналогии. На этапе применения созданной модели образовательного пространства использовались знаковое моделирование и статистические методы анализа эмпирических фактов.

Результаты исследования. Этап проектирования связан с разработкой авторской модели образовательного пространства, определением его структурных компонентов и обоснованием системообразующего статуса внутренней среды. Ключевую роль в этом процессе сыграло понятие «единораздельная целостность», введенное в научный оборот философом А.Ф. Лосевым. Его эвристичность заключается в том, что образовательное пространство в своем реальном существовании является целостным. В сознании ученого-исследователя и разработчика образовательных проектов оно временно представлено им в виде отдельных компонентов. Возникает вопрос о количестве этих компонентов. Предлагаем различать инвариантные компоненты, свойственные практически всем образовательным учреждениям, и вариативные. К первым относятся: искусственная рабочая для педагогов/учебная для обучающихся среда, социальная среда, информационная среда и внутренняя среда всех участников образовательного процесса. Вместе с тем многообразие видов образовательных учреждений и форматов обучения обуславливает необходимость выделения вариативных компонентов. Например, в образовательных учреждениях закрытого типа (интернаты, военные училища) существует искусственная жилая среда ка-

зенного типа. Переход к обучению в формате онлайн выявил необходимость анализировать особенности искусственной жилой среды и социальной среды в местах проживания обучающихся [1].

По определению, системообразующим компонентом является тот, который оказывает влияние на все другие компоненты. В плане самого факта влияния (взаимовлияния) все компоненты образовательного пространства примерно равны, чего нельзя сказать о качестве и разнообразии влияния. Внутренняя среда по качеству и разнообразию влияния намного превосходит другие среды. Это определяется особой способностью любого человека к самопроектированию. Возможности же самопроектирования обусловлены тем, что человек – «творение – неопределенного образа», отличающееся незавершенностью. Именно эта незавершенность проявляется в «бесконечных вариациях необычного, специфического бытия, жизни как приключения саморазвития...» [4: 280]. Остальные компоненты образовательного пространства проектируются по замыслу участников образовательного процесса, возникающему, развивающемуся и хранящемуся в их внутренней среде.

Процессы создания и преобразования образовательного пространства с целью улучшения его компонентов связаны с необходимостью решения двух основополагающих вопросов: как его компоненты соотносятся с физической и психической реальностями и каковы векторы их предстоящего проектирования или трансформации? Традиционно в дизайне проектирование новых объектов физической реальности (а это в предлагаемой модели искусственная рабочая / учебная среда и часть материальных объектов информационной среды) определяется как средотворение и сохранение среды. В отношении проектирования психической реальности традиции не сложились, поэтому предлагаем в качестве вектора для нематериализованной части информационной среды, социальной и внутренней среды – выявление и сохранение изначальной красоты человеческих отношений и качеств человека.

В силу сложившихся традиций эргодизайна качество промышленных изделий оценивается при помощи двух обобщенных критериев: функциональному комфорту их пользователей и эстетичности изделий. Если рассматривать проект образовательного пространства в качестве изделия, то по аналогии можно и к нему применить названные критерии оценки.

Этап реализации проекта направлен на верификацию эффективности созданной модели образовательного пространства в условиях реализации учебных и исследовательских задач. Первая группа учебных задач логически вытекает из содержания образовательных стандартов ФГОС 3 ++, включающих перечень универсальных (сквозных) компетенций для всех профессий. Особого внимания и усилий со стороны преподавателей заслуживает компетенция УК-6. Если она сформирована, то обучающийся способен реализовать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

В связи с этим возрастает практическая значимость теоретически обоснованного понятия «самопроектирование». Как показало специальное исследование, выполненное в ЮФУ, у будущих психологов, студентов третьего курса, выступивших респондентами в данном исследовании, «недостаточно полно

сформировано самопроектирование в реализации карьеры», а также большинство из них (62.5 %) не планируют свой рабочий день [9: 230]. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости знакомить будущих профессионалов с самим понятием самопроектирования, означающим совмещение субъекта и объекта проектирования в одном лице. Понимание сущности самопроектирования, а также овладение его средствами позволит студентам сначала спроектировать траекторию саморазвития, а затем уже реализовать ее.

Итак, практическая реализация созданной модели образовательного пространства, несколько лет осуществляется на ИПФ КГУ путем разъяснения бакалаврам, будущим педагогам системы СПО, его структуры. При этом аргументированный акцент делается на выделении особого статуса внутренней среды. Значение самопроектирования раскрывается и осознается бакалаврами при выполнении учебной задачи создания подробного персонального плана профессиональной карьеры с целью его последующей реализации в магистратуре, аспирантуре и при поступлении на преподавательскую работу в системы СПО, ВПО или в учебные центры службы занятости. Навыки самопроектирования они приобретали в процессе решения учебной и одновременно жизненно важной задачи создания трех автопортретов, о чем подробно сообщалось в докладе на секции педагогического форума в 2020 году. Полный пакет автопортретов создали бакалавры, будущие педагоги СПО, окончившие факультет в 2021 году, а также те, кто заканчивает его в 2022 году. На этапе пилотного исследования отдельные портреты из полного пакета создавались бакалаврами предшествующих поколений.

Ко второй группе решаемых совместно с бакалаврами учебных задач отнесены те, которые позволяют им целостно представлять проблемы, изучаемые в конкретных дисциплинах. Например, проблему сопротивления образовательным изменениям (инновациям) можно представить в виде целостной системы, в которой отдельные причины, а также способы их предупреждения соотносены с конкретными компонентами образовательного пространства. Аналогично можно распределять угрозы психологической безопасности и предлагаемые мероприятия по ее обеспечению в образовательных системах. Мишени образовательных инноваций уместно соотносить с укрупненными группами управленческих функций в образовании. На наш взгляд, такая процедура вырабатывает у бакалавров навыки системного и критического мышления при анализе учебных и научных текстов, необходимые для овладения универсальной компетенцией УК-1.

Верификация практической значимости модели образовательного пространства осуществлена под нашим руководством в научных исследованиях двух молодых ученых. В работе, посвященной проблемам безопасности воспитанников интернатов Белгородской области, структура образовательного пространства на пилотном этапе была удачно дополнена искусственной жилой и природной средой [2]. Это позволило получить целостное и более полное представление об отношении педагогов и воспитанников интернатов к разным компонентам образовательного пространства. В опросе приняли участие 200 воспитанников и 58 педагогов. Обработанные данные опроса в дальнейшем

легли в основу разработки плана эмпирической части исследования, подбора диагностических методик, а также для разработки практических рекомендаций по итогам исследования.

Во втором исследовании также на этапе пилотного исследования путем опроса получено целостное представление о проблемах адаптации 70 иностранных студентов в новых социокультурных условиях г. Курска. Реальные адаптационные проблемы иностранных студентов, полученные автором исследования путем опроса, были соотнесены с компонентами пространства их жизнедеятельности, которое включало инвариантные компоненты модели и было дополнено природной и искусственной жилой средой. Образовательное пространство в этом случае является неотъемлемой частью пространства жизнедеятельности, вписано в него [7]. Результаты сопоставительного анализа послужили основой проектирования плана эмпирической части исследования, обоснованием выбора психодиагностических методик и веским аргументом в пользу предложенных автором исследования практических мер по улучшению качества адаптационного процесса.

Ретроспективный анализ и оценка двух исследований молодых ученых в их полном объеме позволяют сделать обоснованное утверждение о практической эффективности предложенной целостной модели. В обоих исследованиях представление о целостном образовательном пространстве было дополнено необходимыми вариативными компонентами. Полученные итоговые результаты свидетельствуют о *полифункциональности* модели, так как для авторов исследований она послужило условием, средством и источником решения прикладных исследовательских задач.

Заключение. 1. Выявлена целостная многокомпонентная структура образовательного пространства, включающая в себя инвариантные среды: искусственную рабочую для преподавателей/учебную для обучающихся; информационную; социальную и внутреннюю среду всех субъектов образовательного процесса. Компонентный состав структуры пространства может увеличиваться за счет вариативных компонентов модели, определяемых особенностями изучаемой образовательной организации. Это определяет *динамичность* модели. Предложено считать системообразующим компонентом структуры образовательного пространства внутреннюю среду. Дано аргументированное обоснование этого предложения. 2. Обозначены основные направления проектирования компонентов образовательного пространства: средотворение и сохранение среды – для компонентов, соотносимых с физической реальностью; выявление и сохранение изначальной красоты человеческих отношений и качеств человека – для субъектов психической реальности. 3. Предложены обобщенные критерии оценки результатов проектирования компонентов образовательного пространства: функциональный комфорт субъектов образовательного процесса и эстетичность каждого структурного компонента образовательного пространства. 4. Описаны *ключи верификации* результатов исследования – процессы решения учебных и исследовательских задач с использованием предложенной модели образовательного пространства. Решение учебных задач бакалаврами служит практической основой формирования их универсальных компетенций

УК-1 и УК-6. Ретроспективный анализ решения исследовательских задач молодыми учеными выявил *полифункциональность* предложенной модели.

Литература

1. Баранова В.А., Дубовская Е.М., Савина О.О. Образовательная среда в условиях пандемии COVID – 19: новые вызовы безопасности // *Национальный психологический журнал*, 2020, № 3. – С. 57–65.
2. Бубнова О.В. Образовательное пространство интернатного учреждения и психологическая безопасность его воспитанников / О.В. Бубнова. – Белгород: Политерра, 2013.
3. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.
4. Гуревич П.С. Уникальное творение Вселенной // *О человеческом в человеке / под общей ред. И.Т. Фролова*. – М., 1991. – С. 261–280.
5. Китаев-Смык Л.А. Вступительная статья // Черноушек М. Психология жизненной среды. – М.: Мысль, 1989.
6. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготский // *Вопросы психологии*, 1998, № 1. – С. 108–124.
7. Максимчук Е.Д. Межкультурная адаптация студентов из стран Азии, Африки и Латинской Америки, обучающихся в Курске: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Саратов, 2018.
8. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007.
9. Савенкова И.В., Коваленко Н.С. Психологические особенности личности современного студента и роль самопроектирования в реализации карьеры // *Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материалы IV Международной научно-практической конференции (21–22 ноября 2014 г., Россия, Ростов-на-Дону)*. В 2 ч. Ч.1. – Ростов-на-Дону. – Изд-во ЮФУ, 2014. – С. 228–230.
10. Черноушек М. Психология жизненной среды. – М.: Мысль, 1989.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.
12. Barker R.G. *Ecological Psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1968. 242.

УДК 572.026

**О.В. Кружкова, к. психол. н., доцент,
И.В. Воробьева, к. психол. н., доцент,
А.И. Матвеева, аналитик управления научных исследований
Уральский государственный педагогический университет,
Н.Е. Жданова, к.п.н., доцент,
Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия**

ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ КАК ОСНОВА СЕНЗИТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СТРЕСС-ФАКТОРАМ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ МЕГАПОЛИСА

Аннотация. Жизнь в современном мегаполисе – динамична и насыщена разнообразными стрессорами – начиная от физических факторов загрязнения естественной природной среды (загрязнение воздуха, воды, почвы, световое и тепловое загрязнение и пр.) и заканчивая спецификой социальных взаимодействий (высокая интенсивность контактов, обезличенность, психологическая дистанцированность, социальное давление, маргинализация и распространение девиантных форм поведения и т. д.). При этом среда современного мегаполиса достаточно насыщена указанными негативными факторами, что по мнению исследователей закономерно приводит к возникновению у человека социально-

экологического стресса [1]. Однако, стоит помнить, что среда города – это не только его реальное пространство, но и с развитием цифровизации включает в себя отражение мегаполиса в сети Интернет. Виртуальная среда мегаполиса – это специфическая репрезентация реальной городской среды, оказывающая существенное влияние на целостное восприятие городского пространства и формирование отношения к нему со стороны жителей [6]. Последствия переживания как острого, так и фонового городского стресса крайне негативны для человека и выражаются в повышении тревожности, появлении психопсихологических симптомов в сочетании с соматической и психосоматической симптоматикой [2]. Особую группу риска составляют молодые студенты, в силу возрастных изменений, характерных для юношеского возраста, наиболее остро реагирующие на негативное воздействие среды [7]. Последствия высокой сензитивности к стресс-факторам городской среды негативны и могут привести к развитию и закреплению данного неблагоприятного для человека состояния, что обуславливает актуальность поиска способов борьбы с городским стрессом [3]. Изучение личностных предпосылок, способствующих более острому реагированию на стресс-факторы – представляется перспективным направлением в рамках психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательной среды в условиях мегаполиса. На основе обнаруженных личностных предпосылок, способствующих повышенному реагированию на стресс-факторы городской среды, можно разрабатывать наиболее эффективные превентивные меры развития стрессоустойчивости молодых горожан. **Целью представленного исследования** является оценка роли личностных характеристик студентов, детерминирующих субъективно более острую реакцию на стресс-факторы реальной и виртуальной городской среды. В исследовании приняли участие 518 студентов организаций среднего и высшего образования в возрасте от 16 до 25 лет (41 % юношей, 59 % девушек). Для осуществления целей исследования был применен комплекс **методов исследования**: анкетирование с целью оценки субъективной значимости стресс-факторов реальной и виртуальной городской среды, психодиагностические методики (HEXACO, «Темная триада») для комплексного описания личностных характеристик студентов, а также методы математико-статистической обработки данных (линейный регрессионный анализ).

В результате анализа исследовательских данных было обнаружено, что существует комплекс личностных характеристик студентов, обуславливающих более острое реагирование на типичные стресс-факторы городской среды. При этом указанный комплекс имеет как универсальную, так и специфическую часть для стресс-факторов реального и виртуального пространства мегаполиса. Так, к универсальной части относятся высокая психопатия (раздражительность, негативизм и т. п.) и повышенная эмоциональность (тревожность, боязливость, эмоциональная чувствительность и т. д.). В то же время для сензитивности к стресс-факторам реального города значение имеет также повышенная добросовестность как организованность и перфекционизм, а для стресс-факторов виртуальной городской среды – повышенная открытость новому опыту как готовности к освоению цифровой среды и ее инновационных возможностей. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психолого-педагогического сопровождения студентов образовательных организаций различного уровня образования, формировании содержания курса «Психология среды», а также для индивидуальной консультационной деятельности.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00830 «Реальное и виртуальное пространство мегаполиса: стресс и девиации поведения городской молодежи».

Ключевые слова: стресс-факторы, город, реальная среда города, виртуальная среда города, личностные предикторы, студенты.

**O.V. Kruzhkova, PhD, Associate professor,
I.V. Vorobyeva, PhD, Associate professor,
A.I. Matveeva, research analyst
Ural State Pedagogical University,
N.E. Zhdanova, PhD, Associate professor,
Russian State Vocational Pedagogical University
Ekaterinburg, Russia**

PERSONALITY TRAITS AS A BASIS FOR STUDENTS' SENSITIVITY TO THE STRESS FACTORS OF THE URBAN ENVIRONMENT OF MEGALOPOLISES

Abstract. *Life in a modern megalopolis is dynamic and full of various stressors, ranging from physical factors of pollution of natural environment (air pollution, water, soil, light and heat pollution, etc.) and ending with the specifics of social interactions (high intensity of contacts, impersonality, psychological distance, social pressure, marginalization and spread of deviant forms of behavior, etc.). At the same time, the environment of a modern megalopolis is quite saturated with these negative factors, which, according to researchers, naturally leads to the emergence of socio-ecological stress in a person (Barkovskaya&Nazarova, 2014). But it is worth remembering that the environment of the city is not only its real space, but also, with the development of digitalization, includes the reflection of the megalopolis on the Internet. The virtual environment of a megalopolis is a specific representation of the real urban environment, which has a significant impact on the holistic perception of urban space and the formation of attitudes towards it on the part of residents (Kharlamov, 2007). The consequences of experiencing both acute and background urban stress are extremely negative for a person and are expressed in increased anxiety, the appearance of psychopathological symptoms in combination with somatic and psychosomatic symptoms (Barsukova, 2018). A special risk group is made up of young students, due to age-related changes characteristic of adolescence, most acutely responsive to the negative impact of the environment (Raffaelli et al, 2013). The consequences of high sensitivity to the stress factors of the urban environment are negative and can lead to the development and consolidation of this unfavorable condition for a person, which makes it urgent to find ways to deal with urban stress (Vorobyeva&Zhdanova, 2022). The study of personal prerequisites that contribute to a more acute response to stress factors seems to be a promising direction in the framework of psychological and pedagogical support for subjects of the educational environment in a metropolis. On the basis of the revealed personal prerequisites that contribute to an increased response to the stress factors of the urban environment, it is possible to develop the most effective preventive measures for developing the stress resistance of young citizens. The purpose of the presented study is to assess the role of students' personal characteristics, which determine subjectively a more acute reaction to stress factors of the real and virtual urban environment. The study involved 518 students of secondary and higher educational organizations aged 16 to 25 years (41 % of boys, 59 % of girls). To achieve the objectives of the study, a set of research methods was used: a questionnaire to assess the subjective significance of stress factors in a real and virtual urban environment, psycho-diagnostic methods (HEXACO, "Dark Triad") for a comprehensive description of the personal characteristics of students, as well as methods of mathematical and statistical data processing (linear regression analysis). Conclusions and recommendations. As a result of the analysis of research data, it was found that there is a set of personal characteristics of students that cause a more acute response to typical stress factors of the urban environment. At the same time, this complex has both a universal and a specific part for the stress factors of the real and virtual space of the megalopolis. So, the universal part includes high psychopathy (irritability, negativism, etc.) and increased emotionality (anxiety, timidity, emotional sensitivity, etc.). At the same time, for sensitivity to stress factors of a real city, increased conscientiousness as organization and perfectionism is also important, and for stress factors of a virtual urban environment, increased openness to new experience as readiness to master the digital environment and its innovative capabilities. The results of the study can be used in the development of pro-*

grams of psychological and pedagogical support for students of educational institutions of various levels of education, the formation of the content of the course "Environmental Psychology", as well as for individual consulting activities.

***Acknowledgments:** The study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research, project No. 20-013-00830 "Real and virtual space of the metropolis: stress and deviations in the behavior of urban youth".*

***Keywords:** stress factors, city, real urban environment, virtual urban environment, personal predictors, students.*

В настоящее время большинство людей живет в городах, поэтому, безусловно, высоко актуальны и необходимы исследования, позволяющие выяснить влияние этой эволюционно незнакомой среды обитания на психику, поведенческую активность и психологическое благополучие человека в городском пространстве. При этом современное городское пространство стремительно эволюционирует, насыщается новыми технологическими компонентами, переходит в новую плоскость присутствия в жизни человека – виртуальное цифровое пространство. Вследствие этого изменениям подвергаются как привычные схемы построения ориентации в пространстве, так и ценность самой городской среды для субъекта, видоизменяются активности, реализуемые в тех или иных местах города, вырабатываются новые механизмы и стратегии самореализации в городском пространстве. Наравне с плеядой возможностей в городах возникают новые факторы, повышающие уровень стресса, трансформируется субъективная оценка ранее существовавших и актуальных неблагоприятных воздействий городской среды на человека. Следствием этого становится изменение типичных форм поведения личности в городском пространстве. Наиболее остро данные тенденции ощущаются в крупных городах, мегаполисах, демонстрирующих передовые позиции освоения технологических и социальных инноваций. При этом наибольшую сензитивность к подобным трансформациям проявляет именно молодое поколение, имеющее более высокий уровень активности и большую цифровую компетентность. Тесное взаимодействие с новыми условиями городской среды, формирующейся на стыке реального и виртуального пространства, может быть причиной развития новых форм маргинального и девиантного поведения, что в свою очередь требует их своевременного изучения и профилирования. Исследование взаимосвязи личностных особенностей как предикторов сензитивности представителей молодежи к стресс-факторам современной реальной и виртуальной городской среды позволит сформировать научное представление о механизмах управления психологическим благополучием молодых жителей в городском пространстве мегаполиса.

Методы исследования

Целью проведенного исследования стала оценка роли личностных характеристик студентов, детерминирующих субъективно более острую реакцию на стресс-факторы реальной и виртуальной городской среды.

В исследовании приняли участие 518 студентов четырех организаций среднего и высшего образования г. Екатеринбурга в возрасте от 16 до 25 лет

(41 % юношей, 59 % девушек). Для достижения целей исследования был применен комплекс методов, среди которых:

– анкетирование с целью оценки субъективной значимости стресс-факторов реальной и виртуальной городской среды. Анкеты были разработаны на основе исследовательских данных, полученных в более ранних исследовательских проектах авторов [5], а также базировались на опросе молодых жителей Екатеринбурга и Тюмени о стрессогенных факторах среды мегаполиса, проведенном в 2020 г. [4]. Анкета включала перечень из 61 стресс-фактора среды реального города, а также 34 стресс-фактора виртуальной городской среды;

– психодиагностическая методика НЕХАСО для определения просоциальных личностных характеристик респондентов;

– психодиагностическая методика «Темная триада» для определения негативных личностных характеристик респондентов;

– методы математико-статистической обработки данных: факторный анализ (метод максимального правдоподобия с определением числа факторов по методу «каменистой осыпи» с последующим варимакс-вращением), альфа Кронбаха для оценки надежности-согласованности утверждений, линейный регрессионный анализ с принудительным включением и последовательным исключением предикторов).

Результаты исследования.

Исследование стресс-факторов реальной городской среды позволило выявить наиболее субъективно значимые раздражители для представителей молодежи. К ним относятся следующие (медиана равна 3 по шкале от 0 до 4 баллов):

- загрязненность воздуха, воды, почвы;
- множество людей в состоянии опьянения (алкогольное, наркотическое) на улицах города и в общественных местах;
- мусор;
- нарушение ПДД участниками дорожного движения;
- опасность передвижения городу в темное время суток;
- опасность стать жертвой преступления;
- переполненный общественный транспорт;
- плохие дороги;
- проявление хамства и агрессии;
- реклама и продажа наркотических и других запрещенных веществ.

В основном данные стресс-факторы описывают ситуации реальной угрозы жизни и здоровью человека в городской среде.

Последующая факторизация всего списка стресс-факторов реальной городской среды позволила выделить шесть групп стрессоров (табл. 1).

Таблица 1

Результаты факторного анализа и проверки надежности факторов как шкал стресс-факторов реальной городской среды (КМО=0,947, Критерий сферичности Бартлетта=15398 при $p=0,000$)

Фактор, название, факторная нагрузка	Компоненты фактора и их нагрузка	Альфа Кронбаха
F1 Реальные угрозы для жизнедеятельности и здоровья 7,213	Угроза террористических актов (0,766) Опасность стать жертвой преступления (0,693) Реклама и продажа наркотических и других запрещенных веществ (0,632) Множество людей в состоянии опьянения (алкогольное, наркотическое) на улицах города и в общественных местах (0,631) Опасность передвижения городу в темное время суток (0,601) Наличие рисков попасть в аварию на улицах города (0,598) Нарушение ПДД участниками дорожного движения (0,591) Проявление хамства и агрессии (0,580) Частое нарушение границ личного пространства (0,558) Недоступная среда для инвалидов (0,488) Неприятные запахи (0,434) Недостаточное освещение улиц (0,400) Несоблюдение людьми правил эпидемиологической безопасности (0,436)	0,910
F2 Недостаточно развитая среда города 5,615	Недостаточное количество парковок (0,607) Недостаточное количество спортивных площадок, площадок для воркаута (0,598) Недостаточное количество парков и других мест отдыха на природе (0,555) Платные парковки (0,550) Недостаточное количество детских площадок (0,507) Неразвитая инфраструктура города для велосипедов, самокатов и пр. (0,500) Плохие дороги (0,482) Отсутствие единой концепции развития города (0,461) Неблагоприятные условия для развития своего бизнеса (0,440) Частый ремонт дорог (0,434) Отсутствие вовлеченности горожан в развитие города (0,424) Продажа алкоголя в ночное время (0,401)	0,881

Фактор, название, факторная нагрузка	Компоненты фактора и их нагрузка	Альфа Кронбаха
F3 Социальный краудинг и фоновое шумовое загрязнение 3,845	Суэта (0,544) Высокий темп и ритм жизни в городе (0,535) Многолюдность общественных мест (0,510) Ночной шум (0,475) Постоянный шум от транспорта (0,458) Малое расстояние между зданиями, тесно стоящие дома (0,451) Много приезжих (0,410) Стройка, строительные площадки в городе (0,409)	0,809
F4 Загрязнение и деградация городской среды 3,697	Гололед, снег, грязь на улицах города (0,535) Мусор (0,461) Большое количество бездомных, нищих, попрошаек (0,445) Ветхие строения (0,439) Многочисленные объекты городской среды, поврежденные вандализмом (0,426) Загрязненность воздуха, воды, почвы (0,407)	0,814
F5 Экономические риски 2,748	Большие финансовые затраты на проживание в городе (0,682) Большие расстояния, необходимость пользоваться транспортом при передвижении по городу (0,605) Высокая стоимость покупки и аренды жилья в городе (0,554) Завышенная цена на проезд в транспорте (0,500)	0,759
F6 Многолюдность 2,748	Переполненный общественный транспорт (0,671) Очереди, скопления, толпы народа (0,613) Транспортные заторы (пробки) (0,581)	0,802

Регрессионный анализ позволил построить модели для каждой шкалы стресс-факторов реальной городской среды, где предикторами сензитивности к неблагоприятным факторам реальной среды города выступали личностные характеристики респондентов (табл. 2).

Таблица 2

Регрессионные модели (уровень значимости всех моделей $p=0,000$)

Зависимая переменная	Предикторы (независимые переменные)		
	Личностная характеристика	Коэффициент β	Уровень значимости, p
Реальные угрозы для жизнедеятельности и здоровья	Боязливость	0,117	0,008
	Тревожность	0,213	0,000
	Мягкость	0,142	0,001
	Сдержанность	-0,095	0,041
	Организованность	0,093	0,049
	Перфекционизм	0,097	0,044
	Психопатия	0,102	0,021
Недостаточно развитая среда города	Тревожность	0,176	0,000
	Мягкость	0,094	0,031
	Гибкость	0,098	0,027
	Упорство	0,168	0,001
	Нарциссизм	0,111	0,023
	Психопатия	0,146	0,002
Социальный краудинг и фоновое шумовое загрязнение	Нестыжательство	0,114	0,010
	Тревожность	0,108	0,031
	Высокая социальная самооценка	0,109	0,046
	Живость	-0,157	0,004
	Перфекционизм	0,126	0,007
	Психопатия	0,228	0,000
Загрязнение и деградация городской среды	Тревожность	0,164	0,000
	Перфекционизм	0,118	0,006
	Любознательность	0,113	0,009
	Предпочтение занятий, требующих креативности	0,095	0,028
Экономические риски	Тревожность	0,155	0,000
	Психопатия	0,105	0,016
Многолюдность	Тревожность	0,212	0,000
	Высокая социальная самооценка	0,157	0,003
	Живость	-0,123	0,021
	Перфекционизм	0,121	0,011
	Рассудительность	-0,116	0,010

Таким образом, можно заметить, что основными предикторами для сензитивности к стресс-факторам реальной городской среды являются тревожность (для всех 6 моделей), перфекционизм и психопатия (для 4 из 6 моделей). Тревожность, повышенные требования к себе и окружению, а также агрессивная жесткая эгоистичная позиция являются индивидуальными факторами мо-

лодых людей для более острой реакции на раздражители и неблагоприятные воздействия внешней городской среды, которая может приводить к проявлениям различных форм девиантного или даже делинквентного поведения в социальных взаимодействиях в пространстве мегаполиса.

В то же время для общего индекса стрессогенности негативных факторов виртуального города модель составляют такие личностные характеристики, как тревожность ($\beta=0,227$, $p=0,000$), мягкость ($\beta=0,128$, $p=0,003$), упорство ($\beta=0,145$, $p=0,001$) и психопатия ($\beta=0,150$, $p=0,001$), что не демонстрирует различий в предикторах по сравнению со стресс-факторами реальной городской среды.

Литература

1. Барковская А.Ю., Назарова М.П. Стресс-факторы в социокультурном пространстве современного большого города // *Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: проблемы социально-гуманитарного знания.* – 2014. – Т. 16. – № 5 (132).

2. Барсукова Е.В. «Городской стресс» как психопатологический и патофизиологический феномен жизнедеятельности обитателей больших городских поселений и метод мезодиэнцефальной модуляции в лечении и коррекции состояний стрессовой и постстрессовой декомпенсации // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* – 2018. – Т. 7. – № 1(22). – С. 247–251.

3. Воробьева И.В., Жданова Н.Е. Личностные предикторы студентов в восприятии стресс-факторов реальной и виртуальной городской среды // *Педагогическое образование в России.* – 2022. – № 1.

4. Воробьева И.В., Кружкова О.В. Стресс-факторы городской среды: восприятие молодежи // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании.* – 2020. – № 3. – С. 807–813.

4. Кружкова О.В. Индивидуальная детерминация субъективной значимости стресс-факторов городской среды в период юности // *Психологические исследования.* – 2014. – Т. 7. – № 34. – С. 3.

6. Харламов Н.А. Виртуальные города: большой город в эпоху технической воспроизводимости / в кн. *Визуальный анализ виртуальной реальности.* – М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2007.

7. Raffaelli M., Andrade F.C.D., Wiley A.R., Sanchez-Armass O., Edwards L.L., Aradillas-Garcia C. Stress, Social Support, and Depression: A Test of the Stress-Buffering Hypothesis in a Mexican Sample // *Special Issue: SPECIAL SECTION: PRESIDENTIAL AND KEYNOTE ADDRESSES FROM THE 2012 SRA CONFERENCE.* – 2013. – Volume 23, Issue 2. – P. 283–289.

УДК 37.032

**Н.А. Куракина, магистрант,
А.Р. Дроздикова-Зарипова, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

PR-АДДИКЦИЯ: АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Цифровизация стала источником возникновения непредвиденных, неблагоприятных процессов. Согласно данным *TNS Web Index*, собранным с сентября 2009 года по октябрь 2021 года, пользование виртуальным миром увеличивается с течением времени быстрыми темпами. Зарегистрировавшись на разных информационных площадках человек стал размещать самый разнообразный контент, с помощью которого можно сформировать у подписчиков представление о нем как о личности: внешность,

характер, предпочтения, друзья. Селфи стало первым и определяющим шагом к пр-аддикции. Шагом на пути к зависимости, которая постепенно превращается в проблему как отдельного человека, так и общества в целом. К сожалению, пр-аддикция – это наша новая тенденция, тенденция поведения современной молодежи, об этом свидетельствуют данные полученные в ходе исследования. Исходя из вышеуказанного, **цель исследования:** изучить тенденцию пр-аддикции и провести ее анализ. **Методы исследования:** теоретический анализ социологической, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования. В качестве эмпирического метода использовался опросный метод с помощью авторской методики «Я + социальные сети», которая включала в себя 30 вопросов. Исследование проводилось на платформе социальной сети VK отбором случайной выборки. В нем приняло участие 162 респондента в возрасте от 18 до 35 лет. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать выводы о необходимости пристального внимания к данной проблеме, так как пр-аддикция растет из года в год. Цифровые сети обладают, с одной стороны, огромной эффективностью и удобствами, с другой стороны, они же создают много проблем. Среди них преобладание спонтанного не всегда осознанного самопрезентования, усиление желаний потребления и удовлетворения личных амбиций и др. Пр-аддикция как одна из быстро развивающихся тенденцией современного поведения как у подростков и молодежи, так и у взрослого поколения на сегодняшний день требует глубокого изучения с целью профилактики аддиктивного поведения.

Ключевые слова: пр-аддикция, самопрезентование, зависимость, селфи, цифровизация, социальные сети.

*N.A. Kurakina, master student,
A.R. Drozdikova-Zaripova, Dr.PhD Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

PR-ADDITION: ANALYSIS OF THE TREND OF MODERN BEHAVIOR

Annotation. Digitalization has become a source of unforeseen, unfavorable processes. According to TNS Web Index data collected from September 2009 to October 2021, the use of the virtual world is increasing over time at a rapid pace. Having registered on various information platforms, a person began to post a wide variety of content, with the help of which it is possible to form an idea among subscribers of him as a person: appearance, character, preferences, and friends. Selfie was the first and defining step towards pr-addiction. A step towards addiction, which is gradually turning into a problem for both the individual and society as a whole. Unfortunately, pr-addiction is our new trend, the trend of the behavior of modern youth, this is evidenced by the data obtained during the study. Based on the above, the **purpose of the study:** to study the trend of pr-addiction and analyze it. **Research methods:** theoretical analysis of sociological, psychological and pedagogical literature on the research problem. As an empirical method, a survey method was used using the author's methodology "I + social networks", which included 30 questions. The study was conducted on the platform of the social network VK by selecting a random sample. 162 respondents aged 18 to 35 years attended it. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to draw conclusions about the need for close attention to this problem, since pr-addiction is growing from year to year. Digital networks have, on the one hand, great efficiency and convenience, on the other hand, they also create many problems. Among them, the predominance of spontaneous, not always conscious self-presentation, increased desire for consumption and satisfaction of personal ambitions, etc. Pr-addiction, as one of the rapidly developing trends in modern behavior in both adolescents and young people, and in the adult generation, today requires in-depth study in order to prevent addictive behavior.

Keywords: pr-addiction, self-presentation, dependence, selfie, digitalization, social networks.

Введение. Цифровизация, виртуальный мир, заполняют нашу реальную жизнь, становясь источником многих неблагоприятных процессов.

Чтобы быть успешным в современном цифровом мире, надо уметь свайпать по смартфону, чикнуться в различных местах, хайпить на всем, чем можно, если хотим попасть в тренды; на изи заниматься хейтерством и бодисеймингом; после чего агриться друг на друга, назвать это все зашкваром и уйти спокойно чилиться с друзьями. Селфи – хороший пример того, чтобы распиариться и быть в топе! Цифровизация стала источником возникновения непредвиденных, неблагоприятных процессов.

Совсем недавно мы даже не представляли, к чему приведет обычное фотографирование и селфи. Человек просыпается, берет в руки телефон, делает пару фотографий выкладывает их в социальные сети, далее он умывается и делает фото в зеркале и снова фотография летит в социальные сети и так каждый шаг: завтрак, обед, ужин, работа, кофе с подругами, красивое небо, фото в лифте, фото на улице, фото с подругой или с животными. Большинство используют фотографию как некое доказательство того, что человек на самом деле был там и сделал то, о чем пишет и что показывает. Сделавшему фотографию очень важно получить обратную связь от своих родственников, друзей, знакомых или обычных подписчиков, увидевших публикацию. Личная жизнь становится достоянием широкой общественности.

Зарегистрировавшись на разных информационных площадках человек-селфи стал размещать самый разнообразный контент, с помощью которого можно сформировать у подписчиков представление о нем как о личности: внешность, характер, предпочтения, друзья. Информационное пространство стало идеальным пространством для самопрезентования. «Самопрезентование – это управление впечатлением для обозначения многочисленных стратегий и техник, применяемых индивидом, при создании и контроле своего внешнего имиджа и впечатления о себе, которое он демонстрирует окружающим» [3]. Селфи стало первым и определяющим шагом к рг-аддикции. Шагом на пути к зависимости, которая постепенно превращается в проблему как отдельного человека, так и общества в целом.

Рассмотрим одну из популярных социальных сетей VK. Каждый человек представляет себя огромной аудитории пользователей социальной сети, используя такие параметры как: имя профиля, фото, анкетные данные, его друзей, сообщества в которые он вступил и т. д.

Таким образом, личный профиль в социальных сетях презентует виртуальный образ личности и сообщает нам об особенностях ее социальной идентичности.

Желание постоянного самопрезентования, постоянного зависания в социальных сетях может привести к появлению такой поведенческой зависимости как рг-аддикция.

«Рг-аддикция – вид активности личности в информационном пространстве, который направлен на демонстрацию другим лицам любой информации, как связанной со своей персоной, так и не имеющей к ней непосредственного

отношения, но транслируемой посредством любого ассоциированного с собой источника», выдвигают свое определение Суходолов А.П., Бычкова А.М. [8].

В качестве признаков рг-аддикции многие исследователи выделяют сильную тягу к проявлению пиар-активности, особенно при условии запрета на использование гаджетов, невозможность длительно продолжать непосредственное (не виртуальное) общение, нарушение способности контролировать и ограничивать количество и продолжительность пиар-актов, появление негативных вегетативных симптомов при изоляции от гаджетов (головокружение, жар, озноб, тремор рук и губ, болезненные ощущения в груди и животе, тошнота, потливость и др.), интенсивное возрастание потребности в расширении пиар-активности. Проявление толерантности при возникновении признаков PR-аддикции заключается в необходимости значительно большей интенсивности пиар-актов или риска при осуществлении пиар-активности для достижения желаемых эффектов [8].

Теоретический анализ литературы. С появлением социальных сетей сформировались новые направления исследования в самопрезентования и фотографического контента.

Особенности самопрезентования в социальных сетях изучали А.П. Глухов [2], А.Г. Окушова [6]. Способы самопрезентования молодежи в социальных сетях рассматривали Ю.В. Пупкова, О.О. Кушу, Я.В. Красная [7]. В своей работе они рассматривают феномен селфи, как способ невербальной коммуникации и самопрезентации в современном информационном обществе. Социально-психологические предпосылки возникновения селфи рассматривала А.В. Ковалева [4] и др. Анализу возможных негативных последствий селфи посвящены работы С.А. Чельшевой [9].

За последние годы в нашей стране было опубликовано множество работ посвященных, исследованию самопрезентования и селфи. Тем не менее, данная тема сохраняет свою актуальность в силу того, что селфи остается неотъемлемым элементом онлайн-коммуникаций пользователей практически во всех социальных сетях и широко распространено среди молодежи. Селфи стало шагом к рг-аддикции.

Впервые о рг-аддикции заговорили в 2015 году. Исследователи А.П. Суходолов и А.М. Бычкова поставили вопрос о возникновении нового вида аддиктивного (зависимого) поведения и присвоили ему термин «PR-аддикция» [8]. В своем исследовании они говорят о критериях «рг-аддикции» по аналогии с критериями зависимости от психоактивных веществ. В своих трудах проблеме изучения признаков и проявления рг-аддикции поднимают А.Р. Бакуллина и А.Р. Дроздикова-Зарипова [1]. Рг-аддикцию они рассматривают как психосоциальное явление у школьников.

Цель исследования. Изучить тенденцию рг-аддикции и провести ее анализ.

База исследования. Исследование проводилось на платформе социальной сети VK, способом случайной выборки. В нем приняло участие 162 респондента в возрасте от 18 до 35 лет.

Методы и методики исследования.

– теоретические (анализ социологической, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования),

- эмпирические (анкетирование),
- качественный и количественный анализ полученных данных.

В качестве диагностического инструментария была использована авторская методика «Я + социальные сети», которая включала в себя 30 вопросов. Ответы на вопросы с 1 по 15 выявляли людей, склонных к самопрезентованию в сети Интернет. Ответы на вопросы с 16 по 30 выявляли предпосылки к PR-аддикции.

Результаты исследования. Представим обобщенные результаты анкетирования. Анализ результатов первых 15 вопросов показал, что 57 % респондентов самопрезентуются крайне редко или вовсе этим не занимаются, остальные 43 % респондентов активно ведут себя в информационном пространстве, демонстрируют другим любую информации, как связанной со своей персоной, так и не имеющей к ней непосредственного отношения, но транслируемой посредством любого ассоциированного с собой источника (рис. 1).

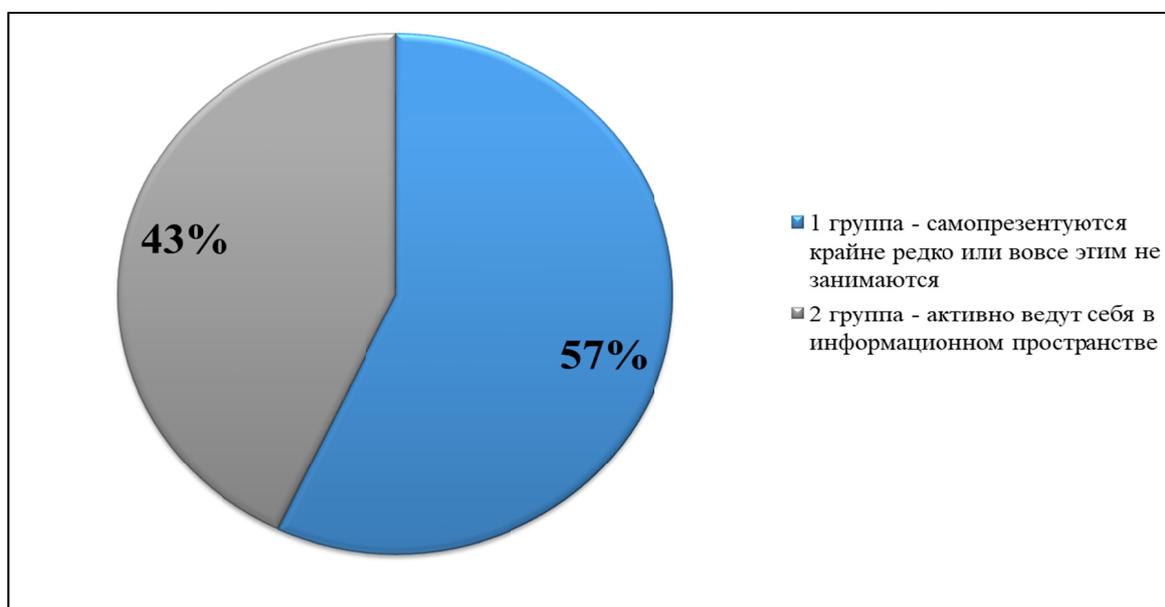


Рисунок 1. Потребность в самопрезентовании у молодежи

Особо важно отметить, что количество времени, проводимого пользователями в социальных сетях, неуклонно возрастает. Это связано с тем, что жизнь современного молодого человека становится такой быстрой, что времени на встречи и полноценное общение с друзьями, родственниками и просто знакомыми практически не остается. А так хочется, чтобы поняли твою индивидуальность, неповторимость, непохожесть, уникальность. В результате потребность выразить свое «Я» через самопрезентование возрастает многократно (рис. 2).



Рисунок 2. Количество времени, проводимое молодежью в социальных сетях

Вторая часть нашего анкетирования включала в себя вопросы, которые позволяли выявить предпосылки к PR-аддикции. В таблице 1 продемонстрирован фрагмент данных вопросов.

Таблица 1

№ п/п	Вопрос
1.	Какие чувства и эмоции вы испытываете при пиар-активности в социальных сетях?
2.	Как часто вы выкладываете контент с собой в социальных сетях?
3.	Как часто вы отказываетесь от других важных альтернативных форм наслаждения и интересов, предпочитая больше времени уделить пиар-активности?
4.	Как часто вы раздражаетесь, кричите, проявляете агрессию, если видите, что количество лайков недостаточно?
5.	Как часто вы чувствуете подавленность, плохое настроение, нервничаете, когда вы по каким-либо причинам не можете выложить контент с собой?
6.	Как часто вы позволяете себе в социальных сетях то, что в реальной жизни никогда бы не смогли сделать в силу определенных обстоятельств (страх, комплексы, неуверенность в себе)?

Анализ результатов вопросов с 16 по 30 показал, что 75 % респондентов имеют средний уровень PR-аддикции, они частично могут контролировать потребность в самопрезентации, быть, с одной стороны, сдержанным и рассудительным, с другой – открытым к новому. 19 % респондентов имеет низкий уровень PR-аддикции, им свойственна предусмотрительность и осторожность в ущерб получению новых впечатлений (и информации) от жизни.

Респонденты с такими показателями иногда предпочитают стабильность и упорядоченность неизвестному и неожиданному в жизни. 6 % респондентов имеют высокий уровень PR-аддикции, наличие безумного влечения, жажды, возможно, бесконтрольного, к новым, «щекочущим нервы» впечатлениям (рис. 3).

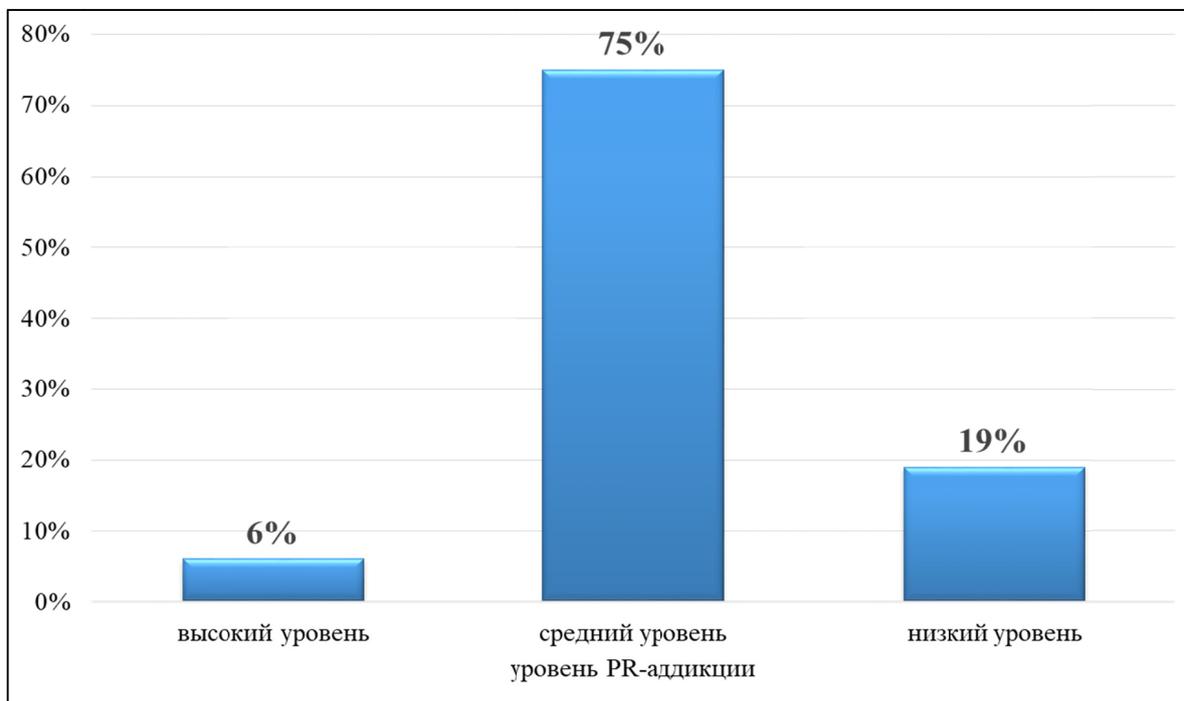


Рисунок 3. Уровни выраженности PR-аддикции у молодежи

Заключение. Цифровые сети обладают, с одной стороны, огромной эффективностью и удобствами, с другой стороны, они же выхолащивают наш интеллект и ослабляют психологическую, физиологическую сопротивляемость повседневным трудностям.

Ланье в своей книге «10 аргументов удалить все свои аккаунты в социальных сетях» написал: «Проблема не в смартфонах, как предполагают авторы многих статей с заголовками в духе «Погубил ли смартфон поколение?». И не в интернете, который также постоянно обвиняют в том, что он разрушил мир. Проблема в том, что устройства, которые были созданы для коммуникации стали использовать для массового изменения поведения человека» [5].

Pr-аддикция как одна из быстро развивающихся тенденцией современного поведения как у подростков и молодежи, так и у взрослого поколения требует сегодня глубокого изучения с целью профилактики аддиктивного поведения. Она стремительно вошла в нашу жизнь и стала нашей новой реальностью. Не верьте в миф об идеальных людях, у которых нет ни одной зависимости. Таких не существует.

«Однако, как это часто бывает, предоставленные научно-техническим прогрессом возможности влекут за собой не только позитивные, но и негативные последствия, как для отдельной личности, так и для общества в целом» [9].

Литература

1. Бакулина А.Р., Дроздикова-Зарипова А.Р. Pr-аддикция у подростков: признаки и проявления // VI Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности. – 2021. – С. 75–79.
2. Глухов А.П. Самопрезентация и межличностная коммуникация цифрового поколения в социальных сетях // Информационно-Коммуникация–Общество. – 2017. – Т. 1. – С. 55–61.
3. Жуланова Е.А., Швецова О.А. Особенности самопрезентации молодежи в сети (на примере социальной сети вконтакте) // Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе. – 2018. – С. 22–26.
4. Ковалева А.В. и др. Селфи: содержание феномена, причины его возникновения и возможности преодоления // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57–9. – С. 333–339.
5. Ланье Д. 10 аргументов удалить все свои аккаунты в социальных сетях. – Litres, 2020.
6. Окушова Г.А. и др. Особенности самопрезентации сетевого поколения в различных типах социальных медиа. – 2016.
7. Пупкова Ю.В., Кушу О.О., Красная Я.В. Селфи как способ самопрезентации молодежи в социальных сетях // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». – 2018. – № 7. – С. 144–155.
8. Суходолов А.П., Бычкова А.М. «PR-аддикция» как новый вид поведенческой зависимости // Вопросы теории и практики журналистики. – 2015. – Т. 4. – № 4. – С. 321–334.
9. Чельшева И.В. Селфи-зависимость или новое искусство? // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2018. – № 1.

УДК 159.9

Е.В. Куфтяк, д.психол.н., профессор
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
г. Москва, Россия

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОАКТИВНОГО СОВЛАДАНИЯ И СТУДЕНЧЕСКОГО СТРЕССА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли проактивного копинга в преодолении студенческого стресса. В исследовании приняли участие 87 студентов первого курса в возрасте от 16 до 20 лет. Установлено, что высокий уровень стресса блокирует проявление проактивности в совладании, направленного на создание ресурсов для будущего преодоления трудностей.

Ключевые слова: проактивное совладание, стресс, стрессовые реакции, студенты.

E.V. Kuftyak, Doctor of Psychology, professor
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russia

CORRELATION BETWEEN PROACTIVE COPING AND STUDENT STRESS

Abstract. The article is devoted to the study relationships between the indicators of stressors, responses to stressors and strategies of proactive coping of first-year students. The study involved 87 first-year students aged from 16 to 20. A high level of stress blocks the manifestation of proactivity in coping aimed at generating resources for future coping, positive assessment of future difficulties and achieving the goal.

Keywords: proactive coping, stress, stress reactions, students.

Введение. Обращение к способности прогнозировать или распознавать ситуации, которые могут в будущем вызвать стресс связано с изменяющейся картиной мира, что соответствует определенному тренду современной психологии [3]. Прогнозирование и построение будущего выступает стабилизатором психического состояния человека и регулятором его поведенческих стратегий. Именно «прогнозируемая» для человека ситуация является отправной точкой для запуска механизма проактивного совладания. Проактивное совладающее поведение понимается как поведение, при котором человек выстраивает стратегии совладания на основе предвосхищения событий с учетом обнаружения потенциального стрессора [1; 4].

По мнению Р. Лазаруса, стресс возникает в результате взаимодействия события и человека [1]. То есть речь идет о том, как человек оценивает событие и развивает адаптацию (когнитивную интерпретацию). Стресс – серьезная психологическая проблема, с которой сталкиваются студенты высших учебных заведений. В качестве основного источника этой ситуации выделяются проблемы развития, которые человек испытывает вместе с университетской жизнью. Время обучения в Вузе – это также период, когда человек начинает становиться взрослым. В этот период человек знакомится и взаимодействует с разными людьми, исследует различные жизненные ситуации и перспективы, осваивает новые роли, переживает взлеты своего и падения своего благополучия. Кроме того, он стремится сбалансировать свои собственные ожидания и социальные (экологические) ожидания, что деконструируют стрессовые факторы [9]. В качестве еще одного источника стресса рассматриваются новые жизненные проблемы, связанные с обучением и жизнью в учебном заведении [7].

Е. Deniz, E. Yılmaz отмечают, что студенты сосредотачиваются на решении таких проблем: проблемы с жильем, проблемы адаптации, академические проблемы, дружеские отношения, связанные с жизнью в учебном заведении [10]. Согласно данным других исследователей переживание стресса, тревоги и депрессии могут быть вызваны попытками студентов оправдать ожидания семьи, а также потому, что учеба в высшем учебном заведении требует большей ответственности [8]. По данным N.H. Şahin, источники студенческого стресса имеют негативные психологические последствия, вызывая длительные состояния беспокойства, напряжения и грусти, давления и нежелания в повседневной жизни [11]. Студенческий стресс, в том числе, связан с причинами академической деятельности, которые выступают стрессорами по отношению к студенту, что связано с непосредственно высокими интеллектуальными и эмоциональными нагрузками. На основании наличия стресса у студентов снижается желание к обучению.

Исследование S. Akgun, J. Ciarrochi установило, что академический стресс отрицательно связан с успеваемостью и что отрицательная связь смягчается приобретенной находчивостью [7]. Кроме того, более высокий уровень воспринимаемого стресса значительно коррелирует с более низкой производительностью [12]. В другом исследовании отмечалось, что стресс вызывает высокие показатели отсева учащихся [11].

Многие исследователи осуществляют различные исследования по изучению и анализу стресса у студентов. Изучаются такие вопросы, как взаимосвязь стресса с разными факторами (эмоциональным интеллектом, уровнем тревоги, самомотивации, внешними факторами, такими как пандемия, учебные нагрузки, незнакомая образовательная среда), а также проводятся различные исследования по снижению стресса у студентов и повышению их стрессоустойчивости.

Современный этап развития общества выдвигает высокие требования к будущим профессионалам, становление которых начинается с получения высшего образования. Обучение в ВУЗе – один из самых трудозатратных, интеллектуальных и эмоционально напряженных видов деятельности, но весь процесс обучения ориентирован на построение будущего. Зачастую переживаемый студентами стресс в период обучения мешает студентам не только достигать успехов в обучении и саморазвитии, но и выстраивании картины будущего, несмотря на то, что оптимальный уровень стресса мобилизует человека. Поэтому исследования академического стресса и его взаимосвязи с проактивностью и прогнозированием будущего актуальны.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязей между показателями стрессора, реакциями на стрессоры и стратегиями проактивного копинга студентов – первокурсников.

В качестве **метода исследования** применялось компьютеризированное тестирование респондентов с использованием психодиагностических методик опросного типа: «Опросник проактивного копинга» (PCI) (Greenglass, Schwarzer, Taubert, 1999) в адаптации Е.П. Белинской (2018) [2]; «Перечень стрессов студенческой жизни» (Student – life Stress Inventory; Gadzella, 1994) в адаптации Е.В. Куфтяк, А.А. Бехтер (2020) [5]; «Оценка уровня адаптации студентов к университету» Д.Р. Нугманова, Р.В. Куприянов (2020) [6].

В исследовании приняли участие 87 студентов первого курса факультета Liberal Arts Российской академии народного хозяйства и государственной службы в возрасте от 16 до 20 лет (из них, 93 % девушки; $M_{\text{возр}} = 17,94$, $SD = 0,65$). Обработка результатов производилась с использованием процедур описательной статистики, корреляционного анализа, на базе статистического пакета SPSS 17.0.

Результаты, полученные в процессе исследования, подтвердили предположение о связи показателями стрессора, реакциями на стрессоры и выбором стратегий проактивного копинга у студентов и выявлена следующая специфика:

1. Результаты на основе методики оценки студенческого стресса позволили распределить выборку на две группы в зависимости от уровня студенческого стресса: с высоким и низким уровнем стресса. Установлено, что студенты с высоким уровнем стресса чаще сталкиваются с такими стрессорами как ежедневные неприятности и неудачи, ситуациями выбора, переживание быстрых и неприятных изменений, конкуренция и прокрастинация.

2. Сравнительный анализ переживаемых реакций на стресс показал, что студенты с высоким уровнем студенческого стресса склонны чаще испытывать нервозность, истощение, жаловаться на головные боли, переживать страх и тревогу, злоупотреблять алкоголем, курением, проявлять девиации в поведении.

3. Наблюдения и опрос показали, что студенты с высоким уровнем стресса сильнее реагируют на ситуацию экзамена (исследование проводилось в конце ноября – начале декабря, т.е. в преддверии начала первой сессии).

4. По показателям выбора стратегий проактивного совладания были выявлены различия между группами студентов с разным уровнем адаптации. Студенты с высоким уровнем адаптации чаще выбирают стратегии проактивного копинга, поиска инструментальной и эмоциональной поддержки.

5. Анализ взаимосвязи показателей выбора проактивных стратегий совладания и стрессоров, а также реакций на них у студентов, показал, что, чем чаще студент сталкивается с повседневными неприятностями и неудачами, тем реже выбирает стратегии проактивного совладания и эмоциональной поддержки. Обнаружено, что конкуренция и когнитивная оценка стрессовых ситуаций и копинг-поведения связаны с выбором стратегии проактивного совладания.

6. Анализ взаимосвязи показателей адаптации и выбора проактивных стратегий совладания показал, что чем выше уровень социокультурной, социально-психологической и академической адаптации студентов, тем чаще они выбирают стратегию проактивного копинга. Академическая адаптация положительно связана с выбором стратегий рефлексивного и превентивного копинга.

Таким образом, смещение в сторону негативных эмоциональных состояний и потери контроля над ситуацией, дезадаптация в образовательной среде ведет к преобладанию импульсивных действий в стрессовой ситуации. Высокий уровень стресса блокирует проявление проактивности в совладании, направленного на создание ресурсов для будущего совладания, оценку будущих трудностей позитивно и достижение поставленной цели. Адаптация в академической среде способствует когнитивной оценке ресурсов, прогнозу результатов и предвосхищению трудностей в будущем. Формирование адекватного ответа студентов на стрессовую ситуацию является залогом построения их будущего и успешного освоения знаний и будущей профессии.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и МОНРЮО в рамках научного проекта № 21-513-07004.

Литература

1. Белинская Е.П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 1 (3). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.03.2022).

2. Белинская Е.П., Вечерин А.В., Агадуллина Е.Р. Опросник проактивного копинга: адаптация на неклинической выборке и прогностические возможности [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Том 7. – № 3. – С. 192–211. – DOI: 10.17759/psycljn.2018070312

3. Куфтяк Е.В. Роль проактивного копинга в преодолении стрессовой ситуации // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / отв. ред. А.Л. Журавлёв, М.А. Холодная, П.А. Сабодош. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. – С. 1094–1100.

4. Куфтяк Е.В. Совладающее поведение в период взросления: соотношение механизмов психологических защит, реактивного и проактивного совладания // Методология, теория, история психологии личности / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Никитина, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – С. 680–689.

5. Куфтяк Е.В., Бехтер А.А., Курпань С.А. Опыт адаптации методики оценки студенческого стресса // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей /отв. ред. В.И. Панов. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. – С. 223–227.

6. Нугманова Д.Р., Курпьянов Р.В. Теоретическое обоснование и оценка надежности опросника «оценка уровня адаптации студентов к университету» // Бехтерев и современная психология личности: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции. 2–4 октября 2020 г. – Казань: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», 2020. – С. 162–164.

7. Akgun S., Ciarrochi J. Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance // *Educational Psychology*. – 2003. – Vol. 23. – P. 287–294.

8. Barrera-Herrera A., Neira-Cofré M., Raipán-Gómez P., Riquelme-Lobos P., Escobar B. Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos // *Journal of Psychopathology and Clinical Psychology*. – 2019. – Vol. 24 (2). – P. 2–12.

9. Ceyhan A.A., Ceyhan E., Kurtyılmaz Y. Investigation of university students' depression // *Euraian Journal of Educational Researc*. – 2009. – Vol. 36. – P. 75–90.

10. Deniz E., Yılmaz E. Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi // *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. – 2005. – Vol. 3 (25). – P. 17–27.

11. O'Regan P. Students under pressure // *World of Irish Nursing*. – 2005. – Vol. 13. – P. 16–18.

12. Rafidah K., Aris A., Norzaidi M.D., Chong S.C., Salwani M.I., Noraini I. 2009 The impact of perceived stress and stress factors on academic performance of pre-diploma science students: A Malaysian study // *International Journal of Scientific Research in Education*. – 2009. Vol. 2. – P. 13–26.

УДК 159.955

**А.В. Лаврентьева, к.психол.н., ст. преподаватель,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия**

**И.Р. Абитов, к.психол.н., доцент,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия**

**Р.Р. Акбиров, Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия**

**И.М. Городецкая, к.психол.н., доцент,
Казанский национальный исследовательский технологический университет
г. Казань, Россия**

ПРОЯВЛЕНИЯ СУЕВЕРНОСТИ И ВЕРЫ В ПАРАНОРМАЛЬНОЕ СТУДЕНТАМИ ВУЗА КАК СПОСОБ СПРАВИТЬСЯ С БЕСПОКОЙСТВОМ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19⁴

Аннотация. В последние два года активно проводятся исследования, посвященные изучению психических расстройств и стрессов в связи с пандемией COVID-19, однако недо-

⁴ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта «Суеверность как механизм психологической адаптации личности к изменяющимся условиям жизнедеятельности», № 20-013-00644 А The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00644 А

статочны исследований на тему способов совладания со стрессом. Статья посвящена анализу факторов, вызывающих беспокойство и проявлений суеверности как способа справиться со стрессом среди студентов в период пандемии коронавирусной инфекции. Проведено исследование, в котором участвовало 148 студентов вуз в возрасте от 18 до 24 лет в качестве экспериментальной группы и 150 испытуемых, имеющих оконченное высшее образование, в возрасте от 25 до 66 лет в качестве контрольной группы. **Цель статьи:** рассмотреть факторы, вызывающие беспокойство у студентов, выявить особенности проявления суеверности студентов вуз в период пандемии COVID-19. В качестве **методологической основы исследования** выступила теория отношений личности В.Н. Мясищева, когнитивная концепция религиозных представлений П. Буайе, исследования Дж. Тобасика. **Методы исследования:** теоретические методы анализа литературы; эмпирические методы: тестирование, анкетирование. Используются **методики** «Шкала веры в паранормальное» Дж. Тобасика в адаптации Д.С. Григорьева, «Опросник суеверности» И.Р. Абитова. Была разработана анкета, в которой респондентам предлагалось оценить список стресс-факторов, связанных с пандемией COVID-19. Для обработки данных использовались методы статистического анализа: U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена. **Выводы и рекомендации.** Выделены особенности проявления суеверности студентов вуз: во-первых, суеверность и вера в паранормальное у студентов вуз не столь выражена, как у испытуемых старшего возраста, не являющихся студентами. Во-вторых, у студентов наблюдается ряд специфических факторов, вызывающих наибольшее беспокойство, чем у контрольной группы. В-третьих, выраженность беспокойства ниже у студентов, у которых высок показатель веры в пси-способности.

Ключевые слова: суеверность и вера в паранормальное, пандемия коронавирусной инфекции, студенты вузов, стресс.

*A.V. Lavrentieva, PhD,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia
I.R. Abitov, PhD,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia
R.R. Akbirova,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia
I.M. Gorodetskaya, PhD Associate professor,
Kazan National Research Technological University
Kazan, Russia*

SUPERSTITIOUSNESS AND PARANORMAL BELIEFS OF UNIVERSITY STUDENTS AS A WAY OF COPING ANXIETY DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. During the two recent years there have appeared researches that address mental disorders and stress because of the COVID-19 pandemic. However there are only few studies with the focus on coping with stress. The article analyses factors that cause anxiety, and superstitiousness of students during the coronavirus infection pandemic. The population of the empiric study included the experimental group of 148 students aged 18-24 and the control group of 150 individuals with higher education aged 25–66. **The goal** was to consider the anxiety factors and to find the peculiarities of manifesting superstitious beliefs of students during the COVID-19 pandemic. **Methodology of the study** was based on the theory of personal relationships by V.N. Myasishev, cognitive approach to religious ideas by P. Boyer, researches of J. Tobacyk. **Methods of the study** included literature analysis and empiric methods: inventories, questionnaire. The Paranormal Belief Scale

by J. Tobacyk revised by D.S. Grigoriev, Superstitiousness Inventory by I.R. Abitov were used. Besides a questionnaire was developed where respondents estimated a list of stress factors related to the COVID-19 pandemic. The Mann-Whitney U-criterinon and the Spearman's rank correlation coefficient were the statistical methods for the data processing. **Conclusions and recommendations.** Superstitiousness peculiarities of university students were found: firstly, students are less superstitious and have not so manifested paranormal beliefs comparing with the older non-student respondents. Secondly, students displayed some specific factors that caused the highest anxiety compared to the control group. Thirdly, anxiety factors were less manifested among students who have high index of psi beliefs.

Keywords: superstitiousness and paranormal beliefs, coronavirus infection pandemic, university students, stress.

Введение. Актуальность темы обусловлена ростом неопределенности и нестабильности в обществе в связи с эпидемиологическими, социально-экономическими условиями. Кризисные ситуации приводят к усилению суеверности, веры в мистическое, сверхъестественное [1; 7; 13; 17; 22; 23; 24]. Такой неопределенной ситуацией выступила пандемия коронавирусной инфекции, которая вызвала повышение уровня стресса во всем обществе [2; 12]. И одной из наиболее уязвимых групп во всем мире оказались студенты [5; 8; 18; 21].

В ряде проведенных исследований были выявлены факторы, вызывающие стресс у студентов, среди них: снижение уровня доходов и трудности с оплатой дальнейшего обучения, переживания за академические успехи и чувство неопределенности в отношении оценок, социальная изоляция, ограничения в активности [6; 19; 20; 22], при этом психотравмирующее воздействие пандемии COVID-19 на студентов детерминировано совокупностью перечисленных фаторов [3]. Активно проводились исследования, выявляющие различные психические расстройства вследствие стресса из-за COVID-19 [11; 12], проявления тревожных, депрессивных расстройств, признаки ПТСР, табакокурение, алкоголизм, употребление ПАВ [3; 18].

Так как в ряде исследований отмечается роль суеверий как защитного механизма в ситуациях неопределенности, кризисов, то возникла идея рассмотреть, какую роль играют суеверия, распространенные среди студентов в совладании с беспокойством во время пандемии COVID-19.

Теоретический анализ литературы. Психологические исследования веры в паранормальное, суеверий проводятся в разных аспектах. Так, например, изучаются предикторы веры в паранормальное (интуитивное мышление, гуманистическое мировоззрение) [8]; последствия суеверий для здоровья [16]; корреляты суеверности (религиозность и внешний локус контроля) [23]; иррациональные установки людей, переживающих резкие изменения жизнедеятельности [7].

В данном исследовании за основу были взяты теория отношений личности Мясищева В.Н., когнитивная концепция религиозных представлений Буйе П., исследования Тобасика. Под суеверностью понимается отношение субъекта к действительности, структурными компонентами которого являются когнитивный (представления о вере в сверхъестественные силы), эмоциональный (эмоциональ-

ные реакции) и поведенческий (готовность выполнять ритуальные действия, повышающие вероятность положительного исхода событий) [4; 5].

Суеверность также рассматривается как свойство личности, определяющее веру в сверхъестественное; ложная вера [1]. Суеверность влияет на принятие решений и на деятельность человека, выступая их регулятором [1; 20; 24; 25]. Суеверное поведение выступает способом реагирования на неопределенную ситуацию [5]. Voden M. указывает на адаптивный характер веры в сверхъестественное и веры в судьбу [10], а Андриюшкова Н.П. отмечает, что суеверия выполняют функцию психологической защиты [1]. Иррациональные верования поддерживают иллюзию контроля и справедливости в условиях нестабильности [7]. При этом некоторые авторы указывают на наличие и отрицательных аспектов влияния суеверий, в частности, такие верования могут приводить к иррациональным решениям, способствующим повышению уровня стресса. Например, студенты вместо основательной подготовки к экзамену, могут полагаться на талисманы [14].

Цель исследования: Проанализировать факторы, вызывающие беспокойство у студентов в период пандемии коронавирусной инфекции, выявить особенности в проявлении суеверности студентов вуз в сравнении с категорией испытуемых, не являющихся студентами, имеющих оконченное высшее образование. Определить, насколько студентам свойственно справляться с беспокойством за счет суеверного поведения и веры в сверхъестественное.

База исследования. Выборка подбиралась добровольно и уравнивалась по полу. В экспериментальную группу вошли 148 студентов вуз разных специальностей и направлений подготовки, их возраст варьировал от 18 до 24 лет (123 девушки и 25 молодых людей). В контрольной группе было 150 испытуемых, имеющих оконченное высшее образование, их возраст – от 25 до 66 лет (129 женщин и 21 мужчина).

Методы и методики исследования. При проведении исследования использовались теоретические, эмпирические и статистические методы исследования. Среди психодиагностических методик использовались «Шкала веры в паранормальное» Дж. Тобасика в адаптации Д.С. Григорьева, «Опросник суеверности» И.Р. Абитова, имеющие высокую валидность и надежность. Была разработана анкета для оценки беспокойства по поводу пандемии и ее последствий. Анкета включала ряд факторов, связанных с риском заражения инфекцией близких и самого респондента; с возможностью потерять доход и работу; с изоляцией и ограничением в контактах с семьей и друзьями; с необходимостью использования дистантных технологий обучения; с неопределенностью планов и изменением образа жизни. Каждый фактор оценивался по 10-ти балльной шкале. Для подтверждения достоверности результатов использовался U-критерий Манна-Уитни и коэффициент корреляции Спирмена. Исследование осуществлялось он-лайн с помощью google-форм, что связано с введением в этот период ограничительных мер.

Результаты исследования. Студенты оказались менее суеверными, чем более зрелые респонденты. Так, анализ данных, рассчитанных по критерию

Манна-Уитни, показал, что студенты меньше верят в традиционные религии ($U_{\text{эмп}}=12964$) и пси-способности ($U_{\text{эмп}}=13235$) с высокой степенью достоверности ($p \leq 0,001$); также меньше их вера в колдовство ($U_{\text{эмп}}=12131$), в предсказания ($U_{\text{эмп}}=12112$) и в спиритизм ($U_{\text{эмп}}=1949$), эти результаты в зоне неопределенности, $p \leq 0,05$.

Результаты анкетирования продемонстрировали различия в уровне беспокойства студентов, связанного с пандемией и ее последствиями. Студенты меньше беспокоятся из-за риска заражения коронавирусной инфекцией членов семьи ($U_{\text{эмп}}=11549$ при $p \leq 0,05$), из-за возможности снижения дохода ($U_{\text{эмп}}=12852$ при $p \leq 0,001$) и риска потерять работу ($U_{\text{эмп}}=12536$ при $p \leq 0,001$). Студентов больше волнует невозможность лично встречаться с родными и близкими ($U_{\text{эмп}}=8554$ при $p \leq 0,05$), ограничение свободы ($U_{\text{эмп}}=8424$ при $p \leq 0,05$) и использование дистанционных технологий, влияния цифровизации ($U=7522,5$ при $p \leq 0,001$).

Корреляционный анализ показал наличие отрицательной взаимосвязи между беспокойством из-за ограничения личной свободы и верой в пси-способности ($r_s = -0,246$, $p \leq 0,01$), то есть, чем больше вера в пси-способности, тем меньше беспокойство из-за ограничения личной свободы. У испытуемых старшего возраста выявилось большее количество статистически значимых взаимосвязей. Так, чем выше показатель суеверности в данной группе респондентов, тем больше беспокойства по поводу усиления цифрового влияния ($r_s = 0,246$, $p \leq 0,01$), по поводу ограничения контактов с родными и близкими ($r_s = 0,17$, $p \leq 0,05$) и из-за ограничения личных свобод ($r_s = 0,168$, $p \leq 0,05$), также и в обратную сторону. Чем выше показатель веры в экстраординарные формы жизни в группе старших испытуемых, тем больше беспокойства по поводу закрытия границ государств ($r_s = 0,178$, $p \leq 0,05$). Чем больше веры в традиционные религии у более старших испытуемых, тем меньше беспокойства по поводу возможной потери работы ($r_s = -0,161$, $p \leq 0,05$). Чем больше веры в колдовство и суеверия, тем меньше беспокойства по поводу возможности глобального экономического кризиса ($r_s = -0,202$, $p \leq 0,05$; и $r_s = -0,296$, $p \leq 0,001$ соответственно).

Обсуждение. Таким образом, студенты сильнее беспокоятся по поводу ограничения очных контактов с родными и близкими и по поводу ограничения их личной свободы. Они переживают из-за невозможности бывать там, где они хотят; из-за ограничений в выборе дел, которыми они хотят заниматься; из-за невозможности общаться с теми, с кем хочется. Так же студенты беспокоятся из-за того, что увеличивается количество времени, которое они проводят за компьютерами и различными гаджетами, из-за того, что академическая и профессиональная успешность зависит от цифровых компетенций. С другой стороны, студенты меньше, чем испытуемые более старшего возраста, беспокоятся по поводу снижения уровня своего дохода, риска потерять работу. Их меньше беспокоит возможность заразиться коронавирусной инфекцией самим, а также вероятность заразиться у членов их семей. Полученные данные обусловлены особенностями социальной ситуации развития студентов, учебными и психологическими задачами, которые они решают в данном возрасте. В период обуче-

ния студенты социализируются, осваивают новые социальные роли, налаживают социальные контакты, пробуют себя в разных видах учебной и внеучебной деятельности. У многих студентов происходит сепарация от родителей, особенно у тех, кто покидает родину и проживает в общежитии. Перевод студентов на дистанционное обучение вызвал ряд негативных моментов. Из-за ограничительных мер, в первую очередь, произошла фрустрация потребности в живом эмоциональном общении, а также в самореализации в общественной, социальной и физической активности. Переход на новую для многих студентов форму обучения сопровождался увеличением количества времени, проводимом за компьютером или гаджетами. Студентам пришлось тратить много времени на выполнение разнообразных учебных заданий, которые требовали больше времени на выполнение из-за необходимости осваивать новые компьютерные технологии в цифровой образовательной среде. Результаты данного исследования согласуются с данными других исследований студентов в период пандемии COVID-19 [5; 17; 20]. Следует подчеркнуть, что у студентов в меньшей степени выражено беспокойство в связи с возможностью потерять работу, возможностью снижения их дохода и возможностью заражения членов их семей. По нашему мнению, эти данные указывают на более низкий уровень ответственности студентов, касающуюся жизни, здоровья и благосостояния близких. В силу возраста большинство студентов материально зависят от родителей (в выборку вошли лишь студенты очной формы обучения). Часть студентов работает и имеет благодаря этому дополнительный доход, но, как правило, они занимаются неквалифицированным трудом и не планируют продолжать карьеру в этой деятельности после получения диплома о высшем образовании. Также мы выяснили, что студенты меньше верят в традиционные религиозные догматы (всемогущество бога, идеи ада и рая и т. д.), в возможность магического воздействия и его эффективность, в особые способности которыми обладают некоторые люди (левитация, телекинез, телепатия и т. д.), а также в возможность предсказания будущего с помощью астрологии и других иррациональных способов. Эти факты мы связываем с возрастными особенностями студентов. Молодежь меньше интересуется вопросами религии, они в меньшей степени склонны к просмотру контента, телепередач, популяризирующих идеи сверхъестественных способностей, возможности предсказания будущего и оказания магического воздействия. Респонденты данной выборки могут иметь более критическое мышление, связанное со спецификой учебной деятельности и формированием научного мировоззрения. Вероятно, взаимодействие этих причин приводит к обнаруженным в нашем исследовании отличиям студентов по показателям суеверности.

В группе студентов обнаружилась только одна взаимосвязь между беспокойством по поводу ограничения личной свободы и показателем веры в пси-способности, которая носит отрицательный характер, то есть чем более высоки значения веры в пси-способности у испытуемых данной группы, тем менее выражено у них беспокойство по поводу ограничения личных свобод. Таким образом, вера в пси-способности выступает способом справиться с беспокой-

ством, возникающим во время пандемии. В контрольной группе, в которую вошли респонденты старшего возраста, не являющихся студентами, было получено большее количество взаимосвязей. Чем больше выражена суеверность испытуемых старшего возраста, не являющихся студентами, тем больше они беспокоятся по поводу усиления цифрового влияния, невозможности встречаться с близкими и ограничения личных свобод. Данный факт может быть связан с магическим мышлением у испытуемых, которое способствует повышению уровня суеверности и усилению восприимчивости к различным конспирологическим теориям и, соответственно, повышению беспокойства из-за ограничительных мер. Кроме того, в некоторых исследованиях указывают на значимую тесную связь между суеверностью и тревогой [15; 25], поэтому возможным объяснением связи между суеверностью и беспокойством по поводу пандемии является опосредованность данной связи высоким уровнем тревожности. Еще одна положительная взаимосвязь между выраженностью беспокойства по поводу закрытия государственной границы и верой в экстраординарные формы жизни (полтергейст, привидения, снежный человек и т. д.) также может быть опосредована высоким уровнем тревожности. Отрицательные взаимосвязи между беспокойством по поводу риска потерять работу и верой в традиционные религиозные догматы, а также между беспокойством по поводу начала глобального экономического кризиса и верой в суеверия и в колдовство дают возможность предположить, что верования выступают способом справиться с беспокойством, и носят компенсаторный характер. Так, испытуемые с верой в традиционные религии вверяют себя высшим силам и, таким образом, снимают с себя ответственность за происходящее в их жизни наличием установки «на все воля божья». Более пассивная и фаталистическая жизненная позиция, с одной стороны, может привести к недооценке своей роли в жизни, с другой стороны, это спасает от тревоги в связи с возможными негативными изменениями, которые не зависят от испытуемого. Вера в приметы и магическое воздействие у испытуемых – показатель иррационального мышления, которое приводит к недооценке анализа ситуации, рационального восприятия и осмысления ситуации. То есть, высокий уровень веры в суеверия и колдовство также может выполнять компенсаторную функцию в контрольной группе, и способствует снижению у них тревоги, но при этом может приводить к не вполне адекватной оценке сложившейся ситуации.

Заключение. По итогам исследования было выявлено, что студенты в меньшей степени склонны к суевериям, чем люди старшего возраста, не являющиеся студентами. В группе студентов наблюдаются более низкие значения веры в паранормальное (традиционные религиозные догматы, вера в предсказания, в колдовство, в пси-способности и спиритизм).

Студенты больше беспокоятся по поводу ограничения личных свобод, контактов с близкими и друзьями, необходимости больше времени проводить за компьютером и гаджетами, выполняя разнообразные задания, и меньше беспокоятся о риске потерять работу, о возможности снижения дохода, о риске заражения близких короновирусной инфекцией. Таким образом, в группе студентов

отмечается более рациональное отношение к различным характеристикам ситуации пандемии и меньшая склонность к иррациональному мышлению. В то же время у студентов с большей верой в пси-способности наблюдается меньшее беспокойство по поводу ограничения личных свобод, что соотносится с данными исследований о защитной роли суеверий в ситуации неопределенности.

Данные контрольной группы также показывают, что некоторые верования и суеверные практики, в частности вера в традиционные религии, суеверия и колдовство, могут выполнять защитно-компенсаторную функцию в ситуации неопределенности, когда наблюдается недостаток информации и возможности контроля.

Таким образом, вера в пси-способности у студентов и некоторые верования и суеверия у испытуемых, не являющихся студентами, выступают в качестве защитно-компенсаторных механизмов, позволяющих снизить беспокойство, связанное с высокой степенью неопределенности ситуации и низкими показателями ее контролируемости.

В дальнейшем планируется выявить факторы, увеличивающие вероятность проявления суеверности и веры в паранормальное, такие как этнокультурные и средовые особенности, особенности семейного воспитания, пережитые кризисы.

Литература

1. Андрюшкова Н.П. Психологические факторы суеверности у молодежи // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология.* – 2016. – № 3 (27). – С. 107–114. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27318619>. – DOI: 10.17072/2078-7898/2016-3-107-114.

2. Бойко О.М., Медведева Т.И., Ениколопов С.Н., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю. Психологическое состояние людей в период пандемии COVID-19 и мишени психологической работы // *Психологические исследования.* – 2020. – Т. 13. – № 70. – С. 1. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n70/1731-boyko70.html>.

3. Быховец Ю.В., Коган-Лернер Л.Б. Пандемия COVID-19 как многофакторная психотравмирующая ситуация // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология.* – 2020. – Том 5. – № 2 (18). – С. 291–308. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43962562> DOI: 10.38098/ipran.sep.2020.18.2.010.

4. Григорьев Д.С. Адаптация и валидизация шкалы веры в паранормальное Дж. Тобасика // *Социальная психология и общество.* – 2015. – Т. 6. – № 2. – С. 132–145.

5. Карпова Э.Б. Психологическая концепция отношений В.Н. Мясищева: основы и содержание // Э.Б. Карпова, Г.Л. Исурина, А.Л. Журавлев // *Психологический журнал, Т. 41, № 2, 2020.* – С. 5–14.

6. Крылов В.М., Крылова А.В., Пономарева Т.А. Образ жизни студентов в условиях самоизоляции // *Казанский социально-гуманитарный вестник.* – 2020. – № 6 (47). – С. 43–48. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44422033> – DOI: 10.24153/2079-5912-2020-11-6-43-48.

7. Орестова, В.Р. Иррациональность мышления как способ совладания с неопределенностью современного мира / В.Р. Орестова, Д.П. Ткаченко, М.А. Манчхашивили // *Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование.* – 2021. – № 4. – С. 50–64. – <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2021-4-50-64>.

8. Aarnia Kia Paranormal, superstitious, magical and religious beliefs // *Academic dissertation, University of Helsinki, Finland. [Electronic version] http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4202-7.*

9. Albas D., Albas C. *Modern magic: The case of examinations*. *Sociological Quarterly*, 1989. – Vol. 30, pp. 603–613.
10. Boden M. *Supernatural beliefs: Considered adaptive and associated with psychological benefits*. *Personality and Individual Differences*, 2015, vol. 86, pp. 227–231. – DOI: 10.1016/j.paid.2015.06.023.
11. Buheji M., Jahrami H., Dhahi A.S. *Minimising Stress Exposure During Pandemics Similar to COVID-19 // International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 2020. 10(1). P. 9-16. <http://dx.doi.org/10.5923/j.ijpbs.20201001.02>
12. Cavicchioli M., Ferucci R., Canevini M.P., Pravettoni G., Galli F. *What will be the impact of the Covid-19 Quarantine on psychological distress? Considerations based on a systematic review of pandemic outbreaks // Healthcare*. – 2020. – Vol. 9. – Iss. 1 10.3390/healthcare9010101.
13. Dudley R. Thomas *The effect of superstitious belief on performance following an unsolvable problem // Personality and individual differences*. – 1999. – Vol. 26, iss. 6. – P. 1057–1064. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00209-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00209-8).
14. Fluke S.M., Webster R.J., Saucier D.A. *Methodological and theoretical improvements in the study of superstitious beliefs and behaviour*. *British Journal of Psychology*, 2012, vol. 105, pp. 102–126. – DOI: 10.1111/bjop.12008.
15. Futrell B. *A Closer Look at the Relationship Between Superstitious Behaviors and Trait Anxiety*. *Rollins Undergraduate Research Journal*. – 2011. – Vol. 5: Iss. 2, Article 5.
16. Hughes, C., French C. *Medicine and magic // The BMJ. Student [Electronic version]*. (2002) <https://doi.org/10.1136/sbmj.0205132>.
17. Keinan G. *Effects of stress and tolerance of ambiguity on magical thinking*. *Journal of psychology and Social Psychology*, 1994, vol. 67, pp. 48–55. – DOI: 10.1037/0022-3514.67.1.48
18. Matthew H.E.M. Browning, Lincoln R. Larson, I. Sharaievska, et.al. *Psychological impacts from COVID-19 among university students: Risk factors across seven states in the United States // Plos one*. Jan. 7, 2021. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327>
19. Quintiliani L., Sisto A., Vicinanza F., et.al. *Resilience and psychological impact on Italian university students during Covid-19 pandemic. Distance learning and health // Psychology, health and medicine*.(2021). <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1891266>
20. Sagone E., De Caroli M.E. *Beliefs about superstition and luck in external believers university students // Procedia – Social and behavioral sciences*. – 2015. – Vol. 191, 2 june, p. 366–371. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.685>
21. Sarah Le Vigouroux *The Psychological Vulnerability of French university students to the Covid-19 confinement // Health education and behavior*. – 2021. – Vol. 48, issue 2, <https://doi.org/10.1177/1090198120987128>
22. Sarason I.G. *Stress, anxiety, and cognitive interference: Reaction to tests*. *Journal of psychology and Social Psychology*, 1984, vol. 46, pp. 929–938. – DOI: 10.1037/0022-3514.46.4.929
23. Stanke A. *Religiosity, locus of control and superstitious belief // Journal of undergraduate research, Academia.edu [Electronic version]*. 2004.
24. Whitson J.A., Galinsky A.D. *Lacking control increases illusory pattern perception*. *Science*, 2008, vol. 322, pp. 115–117. – DOI: 10.1126/science.1159845.
25. Zebb B.J., Moore M.C. *Superstitiousness and perceived anxiety control as predictors of psychological distress*. *J Anxiety Disord*. 2003, 17(1): p. 115–30.

*Л.И. Ларионова, д.психол.н., профессор
Московский городской педагогический университет,
Л.Н. Азарова, к.п.н., доцент
Российский химико-технический университет имени Д.И. Менделеева
Н.Ф. Кочемирова, преподаватель
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Воробьевы горы»
О.В. Кондратенко, магистрант
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

***Аннотация.** Современному обществу, переживающему период политической и экономической нестабильности, требуются психологически устойчивые, успешные и благополучные люди, способные креативно мыслить и проявлять высокие интеллектуальные способности. Анализируя различные подходы к проблеме благополучия, мы установили, что в литературе отсутствует единое понимание этого феномена. Большинство его рассматривают, как сложное образование. Особый интерес вызывает психологическое благополучие одаренной личности. Известно, что одаренные дети являются группой риска и не всегда становятся одаренными взрослыми. Все это не способствует психологическому благополучию одаренного человека и снижает его продуктивность, негативно сказывается на реализации интеллектуального потенциала на благо общества. **Цель исследования.** Выявить особенности благополучия одаренной личности. **Методы исследования.** Теоретические методы, направленные на анализ предмета исследования на основе изучения психолого-педагогической литературы. Эмпирические методы, среди которых анкетирование, тест М. Куна, Т. Макпартленда (модификация Т.В. Румянцевой) «Кто Я», методика «Психологическая автобиография» Бурлачука Л.Ф., Коржовой Е.Ю. В исследовании приняли участие выпускники ГБПОУ «Воробьевы горы», г. Москва. **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования показали, что существуют особенности психологического благополучия одаренной личности. Не чувствуют себя счастливыми (показатель благополучия) 78 % из 100 опрошенных. Значительное число респондентов отметили, что у них существует страх перед будущим, неуверенность в себе и состояние эмоционального дискомфорта. Благополучие зависит от наличия ясных целей, успешности планов и других характеристик. У большинства испытуемых цель отсутствует, либо не может быть осуществлена, так как в значительной степени зависит от экономического и социального состояния общества.*

Испытуемые, характеризуя себя по тесту «Кто Я» назвали такие характеристики, как универсал, одаренный, профессионал и другие. Респонденты ответили, что заинтересованы в учебе, в повышении квалификации и получении новых знаний. Методика «Психологическая автобиография» позволила установить, что самым значимым жизненным событием для испытуемых является изменение социальной среды (построение карьеры). На втором месте личностно-психологический тип событий (поступление в ВУЗ), на третьем биологический, т. е. рождение ребенка и др. Изучение времени ретроспекции и антиципации событий, показало значимость прошлого опыта, это говорит об отсутствии временной перспективы личности. Ориентированность на прошлые события, по мнению авторов методики, показывают некоторую старость личности. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости дальнейших исследований благополучия одаренной личности. Полученные результаты могут быть использованы для практического сопровождения одаренных людей, повышения уровня их благополучия и реализации себя в мире.

***Ключевые слова:** благополучие, счастье, одаренная личность, социальная ситуация развития, психологическое сопровождение, психологическая автобиография.*

*L.I. Larionova, PhD, Professor
Moscow City Pedagogical University
L.N. Azarova, PhD
D.I. Mendeleev Russian University of Chemistry and Technology,
N.F. Kochemirova, teacher State Budgetary Professional Educational Institution
“Vorobyovy Gory”
O.V. Kondratenko, Master's student
Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russia*

FEATURES OF THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A GIFTED PERSON

***Abstract.** Modern society, going through a period of political and economic instability, requires psychologically stable, successful and prosperous people who are able to think creatively and show high intellectual abilities. Analyzing various approaches to the problem of well-being, we found that there is no unified understanding of this phenomenon in the literature. Most of them consider it as a complex education. Of particular interest is the psychological well-being of a gifted person. It is known that gifted children are a risk group and do not always become gifted adults. All this does not contribute to the psychological well-being of a gifted person and reduces his productivity, negatively affects the realization of intellectual potential for the benefit of society. **The purpose of the study.** To identify the features of the well-being of a gifted person. **Research methods.** Theoretical methods aimed at analyzing the subject of research based on the study of psychological and pedagogical literature. Empirical methods, including questionnaires, the test of M. Kuhn, T. McPartland (modification of T.V. Rumyantseva) “Who am I”, the method “Psychological autobiography” Burlachuk L.F., Korzhova E.Yu. The study was attended by graduates of GBPOU “Vorobyovy Gory”, Moscow. **Conclusions and recommendations.** The results of the study showed that there are features of the psychological well-being of a gifted person, 78 % of 100 respondents do not feel happy (well-being indicator). A significant number of respondents noted that they have a fear of the future, self-doubt and a state of emotional discomfort, Well-being depends on having clear goals, successful plans and other characteristics. Most of the subjects have no goal, or cannot be realized, since it largely depends on the economic and social state of society. The subjects, describing themselves according to the “Who am I” test, named such characteristics as versatile, gifted, professional and others. The respondents replied that they are interested in studying, improving their skills and gaining new knowledge. The method of “Psychological autobiography” allowed us to establish that the most significant life event for the subjects is a change in the social environment (career building). In the second place is the personal-psychological type of events (admission to university), in the third place is biological, i.e. the birth of a child, etc. The study of the time of retrospection and anticipation of events has shown the significance of past experience, this indicates the absence of a temporary perspective of the individual. Focus on past events, according to the authors of the methodology, show some old age of the individual. The conducted research allows us to conclude that there is a need for further research on the well-being of a gifted person. The results obtained can be used for practical support of gifted people.*

***Keywords:** well-being, happiness, gifted personality, social situation of development, psychological support, psychological autobiography.*

Введение. В современном обществе особую актуальность приобретает проблема благополучного развития одаренной личности [11: 26]. Психологическое благополучие является важным условием для раскрытия потенциала одаренной личности, успешного ее развития и реализации. Одаренные дети зачастую убеждены, что причина удач или неудач связана с ними, что приводит к необоснованному чувству вины, а порой и заниженной самооценке [7: 28].

Известно, что одаренные обучающиеся являются группой риска и не всегда становятся одаренными взрослыми [6: 15]. Одной из причин является отношение общества к одаренным людям, другая причина связана с трудностями реализации ими своего таланта в социуме [4]. Все это не способствует психологическому благополучию одаренного человека и снижает его продуктивность, негативно сказывается на реализации интеллектуального потенциала.

Одаренная личность должна чувствовать себя уверенно и благополучно для дальнейшей плодотворной деятельности на благо общества [5].

Теоретический анализ литературы. Психологическое благополучие личности исследовали многие ученые. Д. Канеман [8: 25], Р. Стернберг [14: 45] и П. Бальтес [13: 78] изучали формирование интеллектуальных качеств личности, среди которых мудрость, креативность и интеллектуальность. Особый вклад в изучение благополучия внес М. Селигман [10: 74], который является основателем позитивной психологии. Он выделил пять структурных компонентов: положительные эмоции, мотивационная вовлеченность, личностный смысл, позитивные отношения и позитивные достижения и считал, что позитивные личностные черты влияют на психологическое благополучие, способствуют успешному приспособлению человека к окружающему миру.

В современной психологии модель психологического благополучия разработана также К. Рифф [15: 36]. Модель включает в себя шесть составляющих, которые измеряются с помощью биполярной шкалы (автономия, контроль над окружением, личностный рост, позитивные отношения с другими, цели в жизни, самопринятие).

Н. Бредбёрн термин «психологическое благополучие» трактовал как «субъективное ощущение счастья и общей удовлетворенностью жизнью» [2: 13]. Автор отмечал, что психологическое благополучие личности во многом задано интерпретацией понятия благополучие, рассматриваемого в широком смысле как «многофакторный конструкт, представляющий сложную взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов» [2: 15].

Е.Ф. Яценко [12: 45] понимает благополучие как социально-психологическое образование, которое включает оценку и отношение личности к самому себе и к жизни.

Анализируя различные подходы к проблеме благополучия, мы установили, что в литературе отсутствует единое понимание этого феномена. В тоже время, рядом авторов психологическое благополучие рассматривается как «общая удовлетворенность жизнью в результате позитивного функционирования личности» [3:43].

Цель исследования. Выявить особенности психологического благополучия одаренной личности.

База исследования. В исследовании приняли участие выпускники ГБПОУ «Воробьевы горы» г. Москвы в возрасте от 20 до 39 лет, в количестве 35 человек. Одним из критериев, по которому осуществлялся отбор одаренных испытуемых, явился показатель достижений в познавательной деятельности (победители и призеры Всероссийских олимпиад, дипломанты международных конкурсов и конференций).

Методы и методики исследования. Теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы. Эмпирические методы: авторская анкета «Психологические особенности современной молодежи», тест М. Куна, Т. Макпартленда (модификация Т.В. Румянцевой) «Кто я?» [9], методика «Психологическая автобиография» Л.Ф. Бурлачука, Е.Ю. Коржовой [9].

Результаты исследования. Выявление особенностей благополучия проводилось при помощи анкеты, которая включала ряд вопросов: «Чувствуете ли Вы себя счастливым?», «Что значит для вас успех?», «Цель Вашей жизни?», «Будущее кажется мне...», «Как Вы думаете, сможете ли Вы реализовать свои способности в российском обществе?». Полученные результаты представлены на рисунках 1, 2, 3.

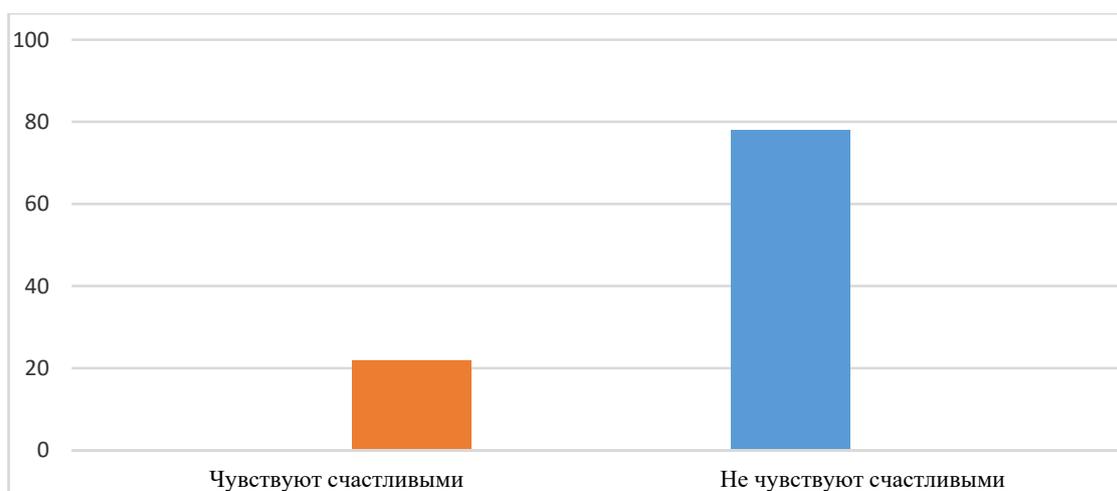


Рисунок 1. Распределение ответов респондентов на вопрос «Чувствуете ли вы себя счастливыми?»

Как видно из рис. 1, только 22 % опрошенных чувствуют себя счастливыми в современном обществе. Большинство испытуемых (78 %) не чувствуют себя счастливыми.

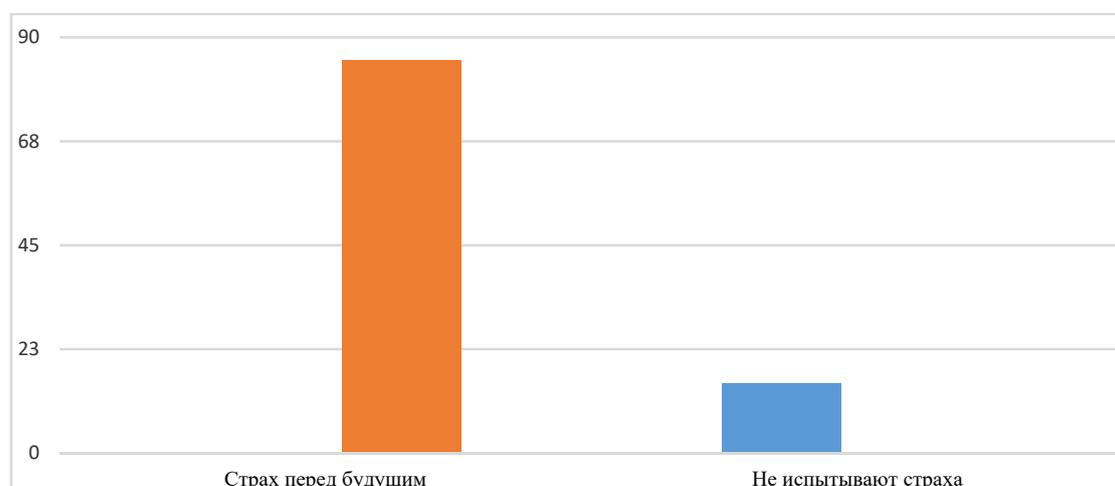


Рисунок 2. Распределение ответов респондентов на вопрос «Будущее кажется мне...»

Из рисунка 2 видно, что большинство респондентов (85 %) испытывают страх перед будущим, 15 % опрошенных отметили, что у них нет страха перед будущим. Они подчеркнули, что у них позитивное отношение к будущему (умиротворенное, спокойное, независимое, свободное и др.).

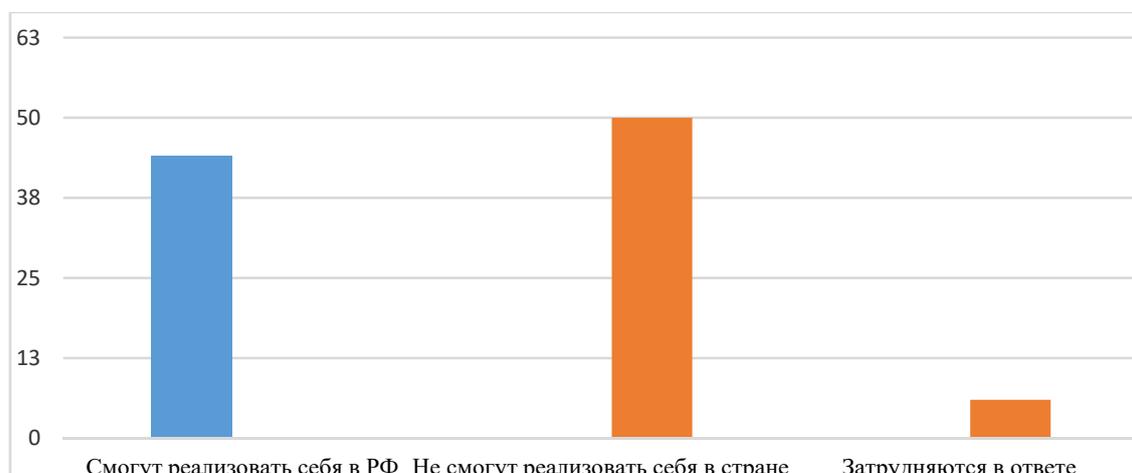


Рисунок 3. Распределение ответов респондентов на вопрос «Как Вы думаете, сможете ли Вы реализовать свои способности в российском обществе?»

Как видно из рис. 3, 44 % испытуемых смогут реализовать себя в России, 50 % считают, что не смогут реализовать себя в стране, 6 % респондентов затруднились с ответом.

При ответе на вопрос «Что значит для Вас успех?», 34 % опрошенных назвали успех «утопичным» и «малодостижимым» в современном обществе, 38 % отметили, что успех зависит от некоторых обстоятельств жизни, на которые они не в силах повлиять, 28 % опрошенных ответили, что успех – это возможность действовать самостоятельно и беспрепятственно для самореализации.

На вопрос «Цель Вашей жизни» лишь 45 % опрошенных написали, что они имеют цель в жизни (получение новых знаний, карьерный рост, вступление в брак, смена места жительства и др.), 35 % респондентов отметили, что у них есть цель, но она не может быть осуществлена, так как напрямую зависит от экономического и социального состояния общества, 20 % затруднились с ответом.

Для оценки современной социальной ситуации развития одаренной личности и восприятия ею своего жизненного пути применялась методика Л.Ф. Бурлачука и Е.Ю. Коржовой «Психологическая автобиография». Эта методика может рассматриваться как экспресс-диагностика переживаний, связанных с наиболее значимыми сферами жизни. Методика дает возможность выявить формальные и содержательные характеристики восприятия жизненных ситуаций, время антиципации и ретроспекции. Исследование было проведено по категориям тип и вид жизненных событий.

Результаты значимых типов жизненных событий показали, для испытуемых важными являются события, относящихся к изменениям социальной среды – 57 % (вступление в брак, построение карьеры). На втором по значимости месте находится личностно-психологический тип событий – 35 % (поступление

в ВУЗ, использование свободного времени). На третьем месте – биологический тип события (8 %), т. е. свое рождение, рождение ребенка.

По виду события преобладают события, связанные с категорией «Я» учеба, повышение квалификации (67 %), на втором месте связанные браком, рождением детей, здоровьем (33 %).

Изучение времени ретроспекции и антиципации событий позволило установить, что средний показатель ретроспекции испытуемых значительно выше, чем средний показатель антиципации, что может свидетельствовать о большей значимости прошлого опыта в жизни личности. Отсутствие временной перспективы подтверждает, что современная молодежь сосредоточена на прошлых жизненных ситуациях.

Исследование по тесту М. Куна, Т. Макпартленда (модификация Т.В. Румянцевой) «Кто я?» показало с какими основными сферами жизни идентифицируют себя испытуемые. 42 % опрошенных отметили, что для них важна учеба, получение новых знаний, самосовершенствование; для 27 % испытуемых важна работа (профессиональное становление, достижением карьерных высот); 13 % респондентов отмечают значимость семьи (родственные, детско-родительские отношения); для 9 % респондентов важен отдых, т. е. восстановление сил, здоровье; для 9 % опрошенных важен досуг (интересы, хобби); 0 % важны личные отношения (дружеские, любовные).

Методика позволила выявить, уровень рефлексии личности. 82 % испытуемых показали высокий уровень, они обладают развитым представлением о себе, пониманием себя и не затрудняются в собственной характеристике. Средний уровень рефлексии имеют 18 % опрошенных. Этот уровень характеризуется тем, что человек часто задумывается о себе, но затрудняется в характеристике своей личности.

Благополучие в значительной степени зависит от наличия ясных целей, жизненных планов и «признания» себя счастливым человеком, уверенным в завтрашнем дне. Как показало проведенное исследование подавляющее большинство респондентов не чувствуют себя счастливыми, не испытывают чувства уверенности в своих планах, не имеют возможности реализовать свои способности, проявляют страх перед будущим, ощущают тревогу и дискомфорт. Большинство испытуемых считают, что не могут достичь успеха, ориентируются на прошлые события своей жизни, это показывает некоторую «старость» личности. Но, тем не менее, респонденты обладают развитым представлением о себе и достаточно высоким уровнем самоанализа.

Заключение. Проведенное исследование показало, что психологическое благополучие личности имеет свои особенности. У испытуемых отмечен низкий уровень благополучия, не чувствуют себя счастливыми (показатель благополучия) 78 % из 100 опрошенных. У них отсутствуют цели, планы, перспективы на будущее, но при этом отмечается хороший уровень рефлексии, развитое представление о себе, стремление к построению карьеры.

Исследование не исчерпывает всей сложности проблемы. Представляет интерес, исследование компонентов благополучия одаренной личности в срав-

нении с личностью со средним уровнем интеллекта. Полученные результаты могут стать основой для практического использования сопровождения одаренных людей и повышения уровня их благополучия и реализации себя в мире.

Литература

1. Батурин Н.А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н.А. Батурин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2013. – № 4. – Т. 6. – С. 4–14.
2. Брэдбурн Н. Структура психологического благополучия / Н. Брэдбурн. – Ярославль: Инфа, 2015. – 130 с.
3. Козьмина Л.Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Иркутск, 2014.
4. Ларионова Л.И. Социальная адаптация одаренных детей (научная статья) // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 1 – С. 32–36.
5. Ларионова Л.И., Петров В.Г., Горелышева Д.Ю. Интеллектуальные ресурсы психологического благополучия личности в условиях экзистенциального вызова (научная статья) // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. – М., 2020. – С. 399–409.
6. Ларионова Л.И., Зверев О.М., Богданов Д.В. Особенности эмоционального интеллекта обучающихся с разными видами одаренности (на примере ОЦ «Сириус») (научная статья) // Одаренность: условия и факторы. Материалы международной научной конференции. – Самара, 2020. – С. 71–76.
7. Ларионова Л.И., Петров В.Г., Горелышева Д.Ю. Взаимосвязь общего и эмоционального интеллекта с показателями психологического благополучия студентов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования, 2020. – Т. 9, № 2А. – С. 21–31.
8. Психологическое благополучие современного человека [Электронный ресурс]: материалы Международной заочной научно-практической конференции (11 апреля 2018 г.) / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. С.А. Водяха. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2018. – Т. 1.
9. Сборник диагностических методик для психодиагностики детей, имеющих особенности развития: учебно-метод. пособие / сост.: Н.А. Разнадежина, Н.Н. Семенова. – Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2017. – 444 с.
10. Селигман, М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни: пер. с англ. / М. Селигман. – М.: София, 2006. – 368 с.
11. Юревич, А.В. Динамика психологического состояния современного общества: экспертная оценка [Электронный ресурс] / А.В. Юревич, М.А. Юревич // Нравственность современного российского общества: 171 психологический анализ. – М.: ИП РАН, 2013. – URL:<http://psyfactor.org/lib/social8.htm>.
12. Яценко, Е.Ф. Субъективное благополучие и самоактуализация [Электронный ресурс] / Е.Ф. Яценко. – Режим доступа: <http://conf-p.narod.ru/Yashchenko.pdf>.
13. Baltes P., Staudinger U. The search for a psychology of wisdom // Current Directions in Psychological Science. – Vol. 2. – 1993. – № 3. – P. 75–80.
14. Sternberg R. Wisdom, intelligence and creativity synthesized. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
15. Ryff C.D. Psychological well-being in adult life // Current Directions in Psychological Science. – 1995. – 4 (4), 99–104.

**СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ ВО «ВКОНТАКТЕ»,
ОСНОВАННЫХ НА АНОНИМНЫХ ЗАПИСЯХ УЧАСТНИКОВ**

Аннотация. В продолжение исследования, проведенного в конце 2020 – начале 2021 года, автором предпринята попытка проанализировать, какие крупные сообщества педагогов во «ВКонтакте»¹ являются реальными (обучающимися). Мониторинг показал, что многие из них направлены преимущественно на обмен материалами. При этом не все сообщества, в которых идет живое обсуждение педагогических проблем и решений, можно отнести к обозначенной категории. В некоторых из них участники отвечают на анонимные вопросы и просьбы прокомментировать конфликты и другие сложные ситуации, а это уже совсем другой контекст. Соответственно и фокус исследования должен быть другим. Мы сформулировали **цель исследования** следующим образом: выявить и описать специфику педагогических сообществ во «ВКонтакте», основанных на анонимных записях участников. **Методы исследования:** анализ литературы по теме исследования; анализ, сравнение и обобщение особенностей крупных сообществ педагогов во «ВКонтакте», в том числе основанных на анонимных записях участников; публичный экспресс-опрос 458 педагогов – участников двух таких сообществ. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет описать специфические черты педагогических сообществ во «ВКонтакте», основанных на анонимных записях участников: анонимность авторов записей и условная анонимность участников, комментирующих записи; значительная доля записей о проблемах, которые педагоги не готовы обсуждать непосредственно на работе; относительная психологическая безопасность для обсуждения проблем; возможность для участников получить неявную поддержку (почувствовать, что не одиноки со своими проблемами, понять, что и другие сталкивались с чем-то подобным) и узнать, что делать в сложных ситуациях, в том числе в конфликтах. **Результаты исследования могут быть использованы** при создании и развитии педагогических сообществ во «ВКонтакте». Они также потенциально полезны школьной администрации и педагогическим коллективам: они могут стать отправной точкой для создания безопасной, психологически комфортной и доверительной обстановки на рабочих местах, в которой учителя смогут открыто обсуждать и решать профессиональные затруднения.

Ключевые слова: сетевые сообщества педагогов, сетевые (обучающиеся) сообщества педагогов, социальная сеть «ВКонтакте».

¹ В социальной сети «ВКонтакте» сообщества – группы и паблики [13]. Различия между ними не принципиальны в контексте исследования, поэтому понятия «сообщество», «группа» и «паблик» используются в статье как синонимы. Не делается различий и между понятиями «участник» и «подписчик».

SPECIFICITY OF “VKONTAKTE” TEACHER COMMUNITIES, WHICH ARE BASED ON ANONYMOUS POSTS OF MEMBERS

Abstract. *In continuation of the study conducted at the end of 2020 – beginning of 2021, the author made an attempt to analyze which large “VKontakte” teacher communities are real (learning) communities. The monitoring showed that many of them are aimed primarily at exchanging materials. At the same time, not all communities with active discussions of pedagogical problems and solutions can be attributed to this category. In some communities, participants answer anonymous questions and requests for comment on conflicts and other difficult situations. This is a completely different context. Accordingly, the focus of our new study should be different. **The aim of the study** is to identify and describe the specifics of “VKontakte” teacher communities, which are based on anonymous posts of members. **Research methods:** analysis of literature on the research topic; analysis, comparison and generalization of features of large “VKontakte” teacher communities, including those based on anonymous posts of members; public express survey of 458 members of two such teacher communities. **Conclusions and recommendations.** The conducted study makes it possible to describe the specific features of “VKontakte” teacher communities, which are based on anonymous posts of members (anonymity of the authors of the posts and conditional anonymity of members commenting on posts; significant proportion of posts about problems that teachers are not ready to discuss directly at work; relative psychological safety for discussing problems; opportunities for members to receive implicit support (to feel that they are not alone with their problems and to understand that others have experienced something similar) and to learn what to do in difficult situations, including conflicts). **The results of the study can be used** in creation and development of “VKontakte” teacher communities. The results are also potentially useful for school administration and teaching staff: these positions can become a starting point for creating a safe, psychologically comfortable and trusting workplace environment in which teachers can openly discuss and solve professional difficulties.*

Keywords: *network communities of teachers, learning network communities of teachers, social network “VKontakte”.*

Введение. Сообщества (группы, паблики) педагогов в социальных сетях чаще всего рассматриваются как пространства для неформального и информального повышения квалификации: получения методических материалов, обмена опытом, обсуждения проблем [4–6, 8, 10, 14, 18]. «...Социальные сети представляют собой площадку для профессиональных взаимодействий, на которой происходит обмен информацией по вопросам обучения, воспитания, разбора кейсов, обсуждение профессиональных задач, прогнозирование последствий реформ в образовательной сфере» [18].

Чтобы группы в социальных сетях были не просто пополняемыми хранилищами профессиональной информации, а реальными сетевыми сообществами [17], необходимы три фактора. Эти факторы мы выявили, проанализировав десять крупных педагогических групп в Facebook*¹ (более 3 000 участников).

¹ Здесь и далее под знаком *: в марте 2022 года социальная сеть Facebook признана судом экстремистской, ее деятельность запрещена в Российской Федерации. В статье упоминание данной социальной сети связано с исключительно научно-исследовательскими задачами.

Первый из них – наличие участников, которые систематизируют материалы, инициируют взаимообмен и обсуждения, объединяют вокруг себя единомышленников; второй – сложившаяся в сообществе практика взаимопомощи при затруднениях в конкретной деятельности; третий – отношение участников к себе и другим как субъектам [10]. Интерес аудитории ИГТЕ-2021 к представленным результатам [12] подтолкнул автора к дальнейшему исследованию.

Осенью 2021 года была предпринята попытка определить, какие сообщества педагогов во «ВКонтакте» являются реальными (обучающимися). Мониторинг показал, что крупные педагогические сообщества (более 3 000 участников) направлены преимущественно на обмен материалами. Среди них – «Ты ж учитель!», «Убежище для учителя», «Методичка для учителя», «Современный учитель», «Я учитель начальных классов», «Учителя истории и обществознания», «Учительская | История и Общество», «Методическое объединение учителей математики» и мн. др. В некоторых сообществах участники не просто делятся разработками и находками, а комментируют записи друг друга, формулируют просьбы о помощи (например, *«Может, кто слышал о методических рекомендациях по переходу на обновленные ФГОС? Если у кого есть, поделитесь пожалуйста»*). Как правило, это происходит в тематических группах учителей-предметников, наиболее приближенных к категории реальных (обучающихся) сообществ.

Г.В. Александрова и О.А. Сальникова, описывая педагогические интернет-сообщества, делают акцент на их информационной и методической составляющих, но также упоминают, что *«посты пишутся не только для получения профессионального совета или помощи, но и для получения психологической поддержки»*, а *«учителя оказывают друг другу профессиональную поддержку в форме ... совместного поиска выхода из конфликтной ситуации»* [1]. На наш взгляд, эти преимущества проявляются далеко не во всех сообществах, а в тех, в которых участники отвечают на анонимные вопросы и просьбы прокомментировать конфликты и другие сложные ситуации. Во «ВКонтакте» есть несколько таких групп. Их нельзя однозначно отнести к реальным (обучающимся) сообществам, но именно они оказались наиболее информативными и интересными для исследования. Предполагаем, что они предоставляют участникам особенные возможности: получать не просто необходимую информацию и методические материалы, а в первую очередь поддержку (для авторов записей она прямая, для читателей и комментаторов – косвенная, неявная) или даже критику. Все это приводит нас к исследованию специфики таких сообществ.

Цель исследования: выявить и описать специфику педагогических сообществ во «ВКонтакте», основанных на анонимных записях участников.

Методы исследования:

– анализ литературы по теме исследования; анализ, сравнение и обобщение особенностей педагогических сообществ во «ВКонтакте», в том числе основанных на анонимных записях участников (сентябрь 2021 года);

– публичный экспресс-опрос суммарно 458 педагогов, состоящих в сообществах «Ночные мысли учителей» (<https://vk.com/nochnye.mysli>) и «Подслу-

шано | Учительский портал» (<https://vk.com/schoolteacher1>), с ноября 2021 по февраль 2022 года. Участникам предлагалось поделиться, что им дает сообщество (необходимо было выбрать от 2 до 4 утверждений из 8 предложенных): *«Я чувствую, что не одинок: подобные ситуации происходят и у других учителей»*; *«Я даю советы менее опытным учителям»*; *«Я получаю важную для меня информацию»*; *«Я поддерживаю добрым словом тех, кому нелегко»*; *«Я читаю мнения коллег и понимаю, как буду действовать в подобной ситуации»*; *«Я наставляю тех, кто ошибается в работе»*; *«Я разгружаюсь эмоционально: могу пошутить сам или посмеяться над чужими остротами»*; *«Я делюсь мнением, как решить ту или иную проблему»*.

Результаты и обсуждение

Теоретическое исследование позволило выделить несколько типов педагогических сообществ в социальных сетях:

1. Номинальные и потенциальные сетевые сообщества [17], предназначенные для обмена методическими материалами (участники публикуют то, чем им важно поделиться, и обычно не вступают в переписку друг с другом);

2. Реальные сетевые сообщества [17] / реальные сетевые (обучающиеся) сообщества [10], предназначенные для методической взаимопомощи (участники просят других поделиться тем или иным методическим материалом, задают вопросы и дают советы, связанные непосредственно с образовательной деятельностью);

3. Сетевые сообщества, основанные на анонимных записях и связанные прежде всего с социальным контекстом [2, 3, 9] педагогической деятельности (участники обсуждают конфликты и другие трудности, тем самым прямо или косвенно помогая друг другу);

4. Смешанные сетевые сообщества, в которых в равной степени присутствуют все перечисленные черты.

Номинальные, потенциальные и реальные сетевые сообщества выделены и описаны А.Н. Сергеевым [17], его классификация легла в основу нашего предыдущего исследования [10]. Их характеристики были уточнены при анализе педагогических сообществ во «ВКонтакте». Номинальные и потенциальные сетевые сообщества – самые распространенные. Вероятно, это связано с тем, что педагогическая деятельность индивидуализированная, и участие в сообществах нередко воспринимается как возможность «транслировать опыт», а не взаимодействовать с другими. Кроме того, это многочисленные группы (от нескольких сотен до нескольких десятков тысяч участников). В реальных сетевых сообществах, как правило, есть активное меньшинство – администраторы/модераторы и участники, которые поддерживают общение: инициируют обсуждения, регулярно обновляют новостную ленту, комментируют записи и т. д. Именно их можно считать обучающимися сообществами (в одном из исследований показано, что педагоги демонстрируют тенденцию к взаимодействию в маленьких группах [16]).

Сетевые сообщества, основанные на анонимных записях, достаточно специфичны. Охарактеризуем их, используя результаты теоретического исследования и публичного экспресс-опроса, проведенного в таких группах.

Итак, одна из особенностей «ВКонтакте» – управляемая анонимность. В сообществах «Ночные мысли учителей», «Подслушано | Учительский портал» и «Злой учитель» **можно публиковать записи, не раскрывая своего имени**. Оно будет известно только администраторам. Участники, реагирующие на записи, анонимны условно: их страницы обычно закрыты от посторонних, а комментарии видны прежде всего подписчикам соответствующих сообществ, реже – «друзьям» в новостных лентах.

Анонимность полезна тогда, когда человек боится, что другие люди узнают о его сомнениях, затруднениях и сочтут это некомпетентностью. Далеко не каждый учитель готов открыто просить о «третьем мнении» в конфликтах с учениками и родителями, говорить в рабочем коллективе или с руководителем о проблемах. Сообщества во «ВКонтакте» помогают **психологически безопасно обсудить сложные вопросы**. В этом контексте интересны результаты исследования А.М. Моисеева, посвященного активности молодых учителей в интернете. Респонденты выделяли преимущества профессионального саморазвития с помощью интернета, среди них «возможность получать ответы на любые вопросы» (56,1 %), «отсутствие давления» (40,9 %), «анонимность» (27,7 %) [11]. Подобная безопасная атмосфера и предопределяет тематические особенности групп «ВКонтакте», основанных на анонимных записях участников. В таблице 1 проиллюстрировано, какие темы чаще всего затрагивались в трех таких сообществах (на примере сентября 2021 года).

Таблица 1

Самые популярные темы записей в трех педагогических сообществах во «ВКонтакте» (сентябрь 2021 года)

№	Тема	«Ночные мысли учителей»		«Подслушано Учительский портал»		«Злой учитель»	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1.	Сложные ситуации, в том числе конфликты (с учениками, родителями, коллегами, администрацией)	41	54,7	20	13,6	23	28,8
2.	Методические материалы, нормативные документы и др.	2	2,7	80	54,1	20	25,0
3.	Вакансии, поиск работы, смена профессии	1	1,3	26	17,6	1	1,3
4.	Новости, наблюдения, эмоциональная разгрузка и др.	11	14,7	6	4,1	16	20,0
5.	Другие темы и уникальные вопросы	20	26,7	16	10,8	20	25

Приведем примеры записей: «Коллеги, помогите советом. Не могу справиться с поведением ребенка. Первоклассник. За парту не садится, портфель принципиально не разбирает, одноклассников бьет. Задания игнорирует, работу в классе не выполняет. <...> Родители заняли позицию «это теперь ваши проблемы». Что мне делать? Привлекать администрацию? Я не понимаю, какую позицию занять...» (1), «Вопрос адресован учителям началки, методистам или завучам по началке: какое учебное пособие применяете для организации проектной деятельности в начальной школе?» (2), «Анонимно! Учителя начальных классов из Москвы, обращаюсь к вам! Кто переехал из провинции, работает теперь в Москве и не пожалел? Стоит ли переезжать? Какие зарплаты? Тяжелее ли работается в столице? Пожалуйста, откликнитесь!» (3), «Утром в автобусе 5 встретила обычную учительницу, которая вместо отдыха по пути проверяет работы школьников. Говорит, что дома двое детей, не успевает. Учитель и мать года. Большая молодец» (4), «Учебный процесс идет полным ходом. Решила показать вам фото своего кабинета. Похвалите и покритикуйте, если интересно. Школа сельская, кабинет литературы и русского языка» (5).

Тематика трудностей и конфликтов достаточно выражена во всех сообществах. **Значительная доля записей касается проблем, которые педагоги не готовы обсуждать непосредственно на работе.** Явный лидер среди проанализированных сообществ – «Ночные мысли учителей». «Подслушано | Учительский портал» – в первую очередь информационный паблик, в котором можно, например, попросить необходимый методический материал или обсудить поиск работы. В «Злом учителе» относительный тематический баланс, педагоги также делятся новостями или стараются снять стресс, вспоминая смешные случаи на работе или обмениваясь картинками.

Результаты публичного экспресс-опроса в сообществах «Ночные мысли учителей» и «Подслушано | Учительский портал» показаны на рис. 1, в табл. 2 дана расшифровка условных обозначений.

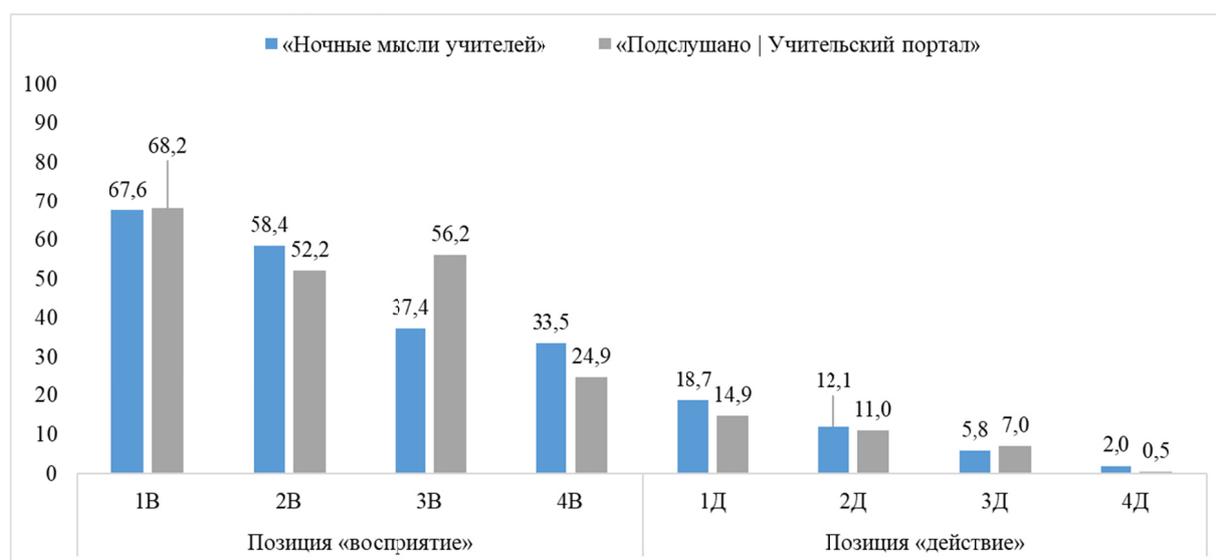


Рисунок 1. Результаты публичного экспресс-опроса 458 педагогов в сообществах «Ночные мысли учителей» и «Подслушано | Учительский портал» (%), данные зафиксированы по сост. на 12.02.2022

Расшифровка условных обозначений на рис. 1

Позиция «восприятие»		Позиция «действие»	
1В	Я читаю мнения коллег и понимаю, как буду действовать в подобной ситуации	1Д	Я делюсь мнением, как решить ту или иную проблему
2В	Я чувствую, что не одинок: подобные ситуации происходят и у других учителей	2Д	Я поддерживаю добрым словом тех, кому нелегко
3В	Я получаю важную для меня информацию	3Д	Я даю советы менее опытным учителям
4В	Я разгружаюсь эмоционально: могу пошутить сам или посмеяться над чужими остротами	4Д	Я наставляю тех, кто ошибается в работе

Общая картина довольно закономерна для таких многочисленных сообществ: участники читают чужие записи (позиция «восприятие»), гораздо реже оставляют комментарии (позиция «действие»).

Группу «Подслушано | Учительский портал» педагоги ценят за информативность (56,2 %), что вполне согласуется с ее тематическими особенностями (см. табл. 1). В «Ночных мыслях учителей» этот показатель значительно ниже (37,4 %). Однако, как видно из результатов опроса, информационная составляющая – это не главное для участников.

Большинство (67,6 и 68,2 % участников сообществ «Ночные мысли учителей» и «Подслушано | Учительский портал» соответственно) отмечают **возможность узнать, что делать в сложных ситуациях, в том числе в конфликтах**. Для этого совсем не обязательно писать что-либо самим: под анонимными записями разворачиваются дискуссии, участники пишут о своем отношении к проблемам, предлагают решения, критикуют или поддерживают друг друга и автора запроса. Еще не столкнувшись с трудностями, педагоги предполагают, как они могли бы действовать сами, как к этому отнеслись бы коллеги и, таким образом, обогащают социальный контекст своей профессиональной деятельности. Многие (58,4 и 52,2 %) получают **неявную поддержку (читая записи в сообществах, чувствуют, что не одиноки со своими проблемами, понимают, что и другие сталкивались с чем-то подобным)**, то есть группы выполняют для них психотерапевтические функции [7, 15: с. 140, 19]. Для некоторых участников эти сообщества – пространства эмоциональной разгрузки (33,5 и 24,9 %).

Выявленные и описанные позиции составляют специфику педагогических сообществ во «ВКонтакте», основанных на анонимных записях участников.

Стоит отметить и некоторые аспекты для критики исследования. В частности, автором проведен экспресс-опрос в двух сообществах. И, так как обе группы открыты для всех, вероятно, среди респондентов оказались не только

педагоги, но и те, кто оставил эту профессию или изначально работает в другой сфере. Отследить это не представляется возможным. Работа с бóльшим количеством сообществ и участников позволила бы сделать более обоснованные выводы.

Кроме того, на мнения подписчиков могли повлиять самые разные факторы: время, в которое проводился опрос; доступность чужих ответов; стремление выбирать социально ожидаемые варианты (этот фактор был частично нивелирован за счет анонимности опроса); индивидуальные особенности респондентов, их состояние, настроение и мн. др. Необходимо понимать, что многое зависит и от установок участников, с которыми они приходят в группу (например, одни – за информацией, другие – за поддержкой). Тем не менее получены наглядные результаты, позволяющие сделать практико-ориентированные выводы.

Заключение

Обобщая ранее описанное, перечислим специфические черты педагогических сообществ во «ВКонтакте», основанных на анонимных записях участников:

- анонимность авторов записей и условная анонимность участников, комментирующих записи;
- относительная психологическая безопасность для обсуждения проблем;
- значительная доля записей о проблемах, которые педагоги не готовы обсуждать непосредственно на работе;
- возможность для участников получить неявную поддержку (почувствовать, что не одиноки со своими проблемами, понять, что и другие сталкивались с чем-то подобным) и узнать, что делать в сложных ситуациях, в том числе в конфликтах.

Результаты исследования могут оказаться полезными при проектировании педагогических сообществ в социальных сетях. *К какому типу относится / будет относиться сообщество? Что важно для его аудитории? Какие виды деятельности и темы можно предложить ей?* Использование результатов исследования не ограничивается интернет-пространством. Приведенные данные – приглашение школьной администрации и педагогических коллективов к размышлениям. *Действительно ли учителя предпочитают делиться проблемами в интернет-сообществах? Если да, то почему? Важно ли, чтобы они не боялись говорить с администрацией и коллегами о проблемах? Как в таком случае создать безопасную, психологически комфортную и доверительную обстановку для совместного обсуждения и решения профессиональных затруднений?*

Тема сетевых педагогических сообществ многогранна, и, продолжая это исследование, можно сделать разнообразные акценты (например, сравнить педагогические сообщества «ВКонтакте» разных типов и рассмотреть их роль в расширении профессионального контекста учителей).

Благодарности

Автор благодарит администраторов сообществ «Ночные мысли учителей» и «Подслушано | Учительский портал» за помощь в организации опроса.

Литература

1. Александрова Г.В., Сальникова О.А. Нетворкинг в педагогическом сообществе // Педагогическая риторика и речеведение в цифровую эпоху: Материалы XXIV Международной научно-практической конференции, Москва, 11–12 февраля 2021 года. – М.: Языки Народов Мира, 2021. – С. 18–23.
2. Вербицкий А.А. О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 6. – С. 57–67.
3. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. – М.: МПГУ, 2017. – 268 с.
4. Владимирова Л.П. Сетевое сообщество как способ повышения профессиональной компетентности учителей иностранных языков // Евразийский союз учёных (ЕСУ). Ежемесячный научный журнал. – 2017. – № 1 (34). Часть 2. – С. 15–17.
5. Донской А.Г., Сахно О.А., Макашова В.Н. Профессиональные сетевые сообщества как ресурс неформального повышения квалификации педагогических работников // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 2 (47). – С. 15–30.
6. Донской А.Г., Сахно О.А. К вопросу об экспансии профессиональных сетевых сообществ педагогических работников в социальную сеть «ВКонтакте» // Методист. – 2021. – № 8. – С. 13–15.
7. Зайцева Ю.Е. Роль ведения интернет-дневника в становлении индивидуальности // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги: новая реальность: Сборник статей / под ред. В.Л. Волохонского, Ю.Е. Зайцевой, М.М. Соколова. – СПб: Издательство СПбГУ, 2006. – С. 117–131.
8. Иголкина Н.И. Профессиональные сообщества в социальных сетях как неформальная система повышения квалификации педагогов английского языка (на примере сети Вконтакте) // Образование в современном мире: Сборник научных статей. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2019. – С. 16–20.
9. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул, 2004. – 146 с.
10. Маркова В.К. Группы педагогов в Facebook* как сетевые обучающиеся сообщества // Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. II. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – С. 241–250.
11. Моисеев А.М. Активность начинающих педагогов в сети Интернет // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 1 (51). – С. 39–55.
12. Организаторы ИФТЕ определили лучшие постеры Форума // IFTE. URL: <https://ifte.kpfu.ru/news/organizational-ifte-opredelili-luchshie-postery-foruma/> (дата обращения: 28.02.2022).
13. Отличие публичной от группы – как выбрать тип сообщества ВК // SendPulse. URL: <https://sendpulse.com/ru/blog/the-difference-between-a-public-page-and-a-group-on-vk> (дата обращения: 21.02.2022).
14. Панченко И.М., Суркова И.Ю. Социальные сети как механизм взаимодействия педагогов в перспективе профессионального роста // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (59). – С. 13.
15. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: монография / под общ. ред. чл.-корр. РАО, д. п. н., профессора А.В. Мудрика. – М.: МПГУ; «Ното Cyberus», 2011. – 400 с.
16. Резенде да Кунья Младший Ф., ван Урс Б., Контоподис М. Сотрудничество на Фейсбуке*: как учителя обмениваются опытом через социальные сети // Культурно-историческая психология. – 2016. – Том 12. – № 3. – С. 290–309.

17. Сергеев А.Н. Педагог в профессиональном сообществе интернета: четыре этапа – от знакомства к творческому сотрудничеству в сообществе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 10. – С. 28–32.

18. Соколова Е.Г., Соколова М.Г., Лаврентьева О.В. Сетевое сообщество как новая организационная форма в системе повышения квалификации педагогических кадров // Развитие личности в условиях цифровой трансформации: Материалы V Международной научно-практической конференции, Копейск, 31 января 2020 года. – Копейск: Челябинский институт развития профессионального образования, 2020. – С. 144–146.

19. Шахмартова О.М., Болтага Е.Ю. Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 1002–1008.

УДК378.147.3.096:37

**В.Ю. Могилевская, ст. преподаватель,
В.И. Кучерявенко, к.психол.н., доцент
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко,
г. Тирасполь, Приднестровье**

МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В РЕГИОНЕ С НЕОПРЕДЕЛЕННЫМ ПОЛИТИКО-ПРАВОВЫМ СТАТУСОМ

Аннотация. Проблема исследования. Государства с неопределенным политико-правовым статусом выступают как непризнанные в мировой политике [1]. Приднестровье провозглашено самостоятельным политико-территориальным образованием, имеющим все атрибуты государственности. Неопределенный статус государства влияет и на население, и приводит к проблемам с документами, свободы передвижения, выбора профессий и пр. [3]. Наиболее чувствительной категорией к подобным условиям выступает студенческая молодежь [2, с. 34]. При этом, особое значение придается студентам, будущим педагогам. Именно им доверено воспитание, обучение и становление приднестровской молодежи и подрастающего поколения. В этой связи представляет интерес изучение мотивации обучения в вузе будущих педагогов в регионе с неопределенным политико-правовым статусом.

Цель исследования: эмпирическое исследование мотивации обучения в вузе будущих педагогов в регионе с неопределенным политико-правовым статусом.

Методы исследования: дизайн работы включал применение методики «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной. Выборка составила 72 студента педагогического направления разных годов набора (2016–2022 гг.). Математико-статистическая проверка проводилась с помощью Краскелла-Уоллеса.

Выводы и рекомендации. Полученные результаты показали, что среди студентов, получающих педагогическое образование в регионе с неопределенным политико-правовым статусом, в наибольшей степени преобладает внешняя мотивация обучения в вузе, а именно – мотив получения диплома. В меньшей степени для будущих педагогов из региона с неопределенным политико-правовым статусом характерны такие сочетания мотивов как получение знаний и получения диплома, а также овладение профессией и получение диплома в высшем образовании. Внутренняя мотивация, представляющая мотив овладения профессией, а также мотив овладения профессией и получение знаний представлены в наименьшей степени. Проверка с помощью непараметрического критерия Краскелла-Уоллеса показала, что математико-статистических различий выраженности мотивов получения знаний, овладения профессией и получения диплома не обнаружено.

Данная тенденция прослеживается для студентов педагогических направлений разных годов набора (с 2016 по 2022 гг.).

Результаты исследования могут быть использованы в процессе психолого-педагогического сопровождения абитуриентов в рамках формирования внутренней мотивации.

вазии к педагогической деятельности. Помимо этого, результаты проведенной работы могут быть приложены в коррекционно-развивающей работе со студентами педагогических направлений в процессе их профессионального обучения в вузе.

Ключевые слова: мотивация обучения в вузе, мотивы получения диплома, овладения профессией и получения знаний, регион с неопределенным политико-правовым статусом.

*V.Yu. Mogilevskaya, senior lecturer,
V.I. Kuchereavenco, PhD Associate professor,
T.G. Shevchenko Transnistrian state University,
Tiraspol, Transnistria*

MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS TO STUDY AT A UNIVERSITY IN A REGION WITH AN UNCERTAIN POLITICAL STATUS

Abstract. The problem of research. States with an uncertain political and legal status act as unrecognized in world politics [1]. Pridnestrovie is proclaimed an independent political-territorial entity with all the attributes of statehood. The uncertain status of the state also affects the population and leads to problems with documents, freedom of movement, choice of professions, etc. [3]. The most sensitive category to such conditions is the student youth [2, p. 34]. At the same time, special importance is attached to students, future teachers. They are entrusted with the upbringing, training and formation of Pridnestrovian youth and the younger generation. In this regard, it is of interest to study the motivation of future teachers to study at a university in a region with an uncertain political and legal status.

The purpose of the study: an empirical study of the motivation of future teachers to study at a university in a region with an uncertain political and legal status.

Research methods: the design of the work included the application of the methodology “Motivation of studying at a university” by T.I. Ilyina. The sample consisted of 72 students of the pedagogical direction of different recruitment years (2016–2022). Mathematical and statistical verification was carried out with the help of Kraskell-Wallace.

Conclusions and recommendations. The results showed that among students receiving pedagogical education in a region with an uncertain political and legal status, the external motivation of studying at a university, namely the motive for obtaining a diploma, prevails to the greatest extent. To a lesser extent, future teachers from a region with an uncertain political and legal status are characterized by such combinations of motives as obtaining knowledge and obtaining a diploma, as well as mastering a profession and obtaining a diploma in higher education. Internal motivation, representing the motive of mastering a profession, as well as the motive of mastering a profession and obtaining knowledge, is represented to the least extent. Verification using the nonparametric Kraskel-Wallis criterion showed that there were no mathematical and statistical differences in the severity of the motives for obtaining knowledge, mastering a profession and obtaining a diploma.

This trend can be traced for students of pedagogical directions of different recruitment years (from 2016 to 2022).

The results of the study can be used in the process of psychological and pedagogical support of applicants in terms of the formation of internal motivation for pedagogical activity. In addition, the results of the work carried out can be applied in correctional and developmental work with students of pedagogical directions in the process of their professional training at the university.

Keywords: motivation to study at a university, motives for obtaining a diploma, mastering a profession and gaining knowledge, a region with an uncertain political and legal status.

Привлечение молодежи к освоению педагогической профессии – приоритетная задача любого государственного образования. Именно от осознанности выбора педагогической профессиональной деятельности и мотивационной го-

товности к осуществлению педагогического труда во многом зависит благополучие, развитие и успешность подрастающего поколения.

Анализ конкурса абитуриентов на место обучения в Приднестровском государственном университете за последние годы показывает, что профессия педагога не входит в список «престижных специальностей», а в отдельные годы некоторые профили подготовки оказались без набора учебных групп или имели возможность сформировать малокомплектные академические группы. Вместе с тем, государственный заказ в педагогах дошкольного и начального учебного звена систематически не покрывается и потребность в квалифицированных педагогических кадрах продолжает быть высокой.

Это противоречие обостряется в условиях региона с неопределенным политико-правовым статусом. Неопределенный статус государства влияет и на население и приводит к проблемам с документами, свободы передвижения, выбора профессий, академической мобильности и пр. [4].

Таким образом, условия неопределенного политико-правового статуса региона формируют макросоциальный контекст образовательных и иных феноменов. Так, с точки зрения И.Д. Фрумина, образование создает макросоциальный контекст, который представляет из себя такое множество факторов или условий, которые оказывают существенное ...влияние на решение любой педагогической задачи и используется для того, чтобы вовлечь в анализ локальной образовательной ситуации внешние влияния на институт образования в социальном [5].

Государства с неопределенным политико-правовым статусом выступают как непризнанные в мировой политике [2]. Приднестровье провозглашено самостоятельным политико-территориальным образованием, имеющим все атрибуты государственности.

Наиболее чувствительной категорией к подобным условиям выступает студенческая молодежь [3, с. 34]. При этом, особое значение придается студентам, будущим педагогам. Именно им доверено воспитание, обучение и становление приднестровской молодежи и подрастающего поколения. Представляется важным понимание мотивации выбора педагогической профессии в разрезе невысокого абитуриентского спроса на нее, на фоне высокой востребованности на рынке труда и в контексте потенциальной профессиональной деятельности в условиях региона с неопределенным политико-правовым статусом.

Приднестровье обладает неопределенным правовым статусом уже более 30-ти лет. Несмотря на неопределенность статуса и наличие разнообразных внешних рестрикций, к настоящему времени в Приднестровье создана полноценная правовая база, регулирующая все сферы жизнедеятельности [1, с. 330].

В этой связи представляет интерес изучение мотивации обучения в вузе будущих педагогов в регионе с неопределенным политико-правовым статусом. Таким образом, целью нашей работы стало эмпирическое исследование мотивации обучения в вузе будущих педагогов в регионе с неопределенным политико-правовым статусом. Учитывая специфику условий описанных выше, наше

внимание было сосредоточено на студентах, получающее образование в области дошкольной педагогики.

Дизайн работы включал применение методики «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной с применением комбинированной стратегии исследования. Выборка составила 72 студента педагогического направления разных годов набора (2016–2022 гг.). Нами были проведены диагностические срезы по выявлению мотивации обучения в вузе у студентов первого курса в разные годы начала обучения. Математико-статистическая проверка проводилась с помощью коэффициента Краскелла-Уоллеса.

Полученные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования выраженности мотивации обучения в вузе по методике Т.И. Ильиной, в %

<i>Преобладающий мотив</i>	<i>Приобретение знаний</i>		<i>Овладение профессией</i>		<i>Получение диплома</i>	
	Ср. балл	%	Ср. балл	%	Ср. балл	%
Год набора						
2016	3,6	29	3	30	8	80
2017	5,3	42	5	50	6	60
2018	6,5	52	3,5	35	5,7	57
2019	6,4	51	3,6	36	6,1	61
2020	7	56	4,2	42	6,2	62
2021	5,6	44	4	40	5	50
2022	5,5	44	5,4	54	11,1	71

Качественный анализ данных, представленных в табл. 1, позволяет заключить, что в целом, на протяжении семи лет набора среди студентов, получающих педагогическое дошкольное образование, преобладает такой мотив как получение диплома. Это, в целом, характеризует их как ориентированных на получение высшего образования вне зависимости от содержания деятельности.

Однако более детальное рассмотрение полученных результатов свидетельствует, что в 2017, 2018 и 2021 годах набора наблюдается смешанная мотивация «овладение профессией и получение диплома» и «приобретение знаний и получение диплома». В данном случае, к потребности «получение высшего образования» присоединяется мотив овладения профессией, выражающийся в интересе к профессиональному педагогическому полю и мотив приобретения знаний, показывающий интерес к процессу получения нового знания. Отметим,

однако, что удельный вес обозначенных мотивов меньше, чем доля выраженности мотива получения диплома.

Анализируя полученные результаты, необходимо прокомментировать важный для понимания момент. Автор методики Т.И. Ильина подчеркивает, что мотивацию обучения в вузе можно разделить на внешнюю и внутреннюю. Наиболее благоприятной ситуацией считается преобладание внутренних мотивации (мотива овладения профессией, сочетания мотива овладения профессией и мотива получения знаний). К внешней мотивации относятся случаи выраженности мотива получения диплома и других вариаций с его доминированием.

В этой связи, полученные результаты показали, что среди студентов, получающих дошкольное педагогическое образование в регионе с неопределенным политико-правовым статусом, в наибольшей степени преобладает внешняя мотивация обучения в вузе, а именно – мотив получения диплома.

В меньшей степени для будущих педагогов из региона с неопределенным политико-правовым статусом характерны такие сочетания мотивов как получение знаний и получение диплома, а также овладение профессией и получение диплома о высшем образовании.

Внутренняя мотивация, представляющая мотив овладения профессией, а также мотив овладения профессией и получение знаний представлены в наименьшей степени.

Данная тенденция прослеживается для студентов педагогических направлений разных годов набора (с 2016 по 2022 гг.).

С целью проверки полученных качественных выводов нами был применен непараметрический критерий Краскела-Уоллиса для сравнения распределения признака в нескольких несвязанных выборках. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты подсчета различий выраженности мотивов обучения
в вузе студентов педагогического направления

Мотив обучения	Значение критерия	$h_{эмп}$	Уровень значимости
Приобретения знаний	0.29753	7.25929	0,01
Овладения профессией	0.77066	3.29773	0,01
Получения диплома	0.90871	2.11614	0,01

Анализ данных, представленных в табл. 2, показывает, что математико-статистических различий выраженности мотивов получения знаний, овладения профессией и получения диплома в обследованных выборках будущих педагогов дошкольного образования 2016–2022 годов набора не обнаружено. Это свидетельствует о том, что вывод о тенденции к преобладанию внешней мотива-

ции будущих педагогов дошкольного образования в регионе в неопределенным политико-правовым статусом подтверждается.

Результаты приведенного исследования могут быть использованы в процессе психолого-педагогического сопровождения абитуриентов в плане формирования внутренней мотивации к педагогической деятельности. Помимо этого, результаты проведенной работы могут быть приложены в коррекционно-развивающей работе со студентами педагогических направлений в процессе их профессионального обучения в вузе.

Литература

1. Бурла М.П., Бурла О.Н. Особенности правового регулирования и организации туристской деятельности в регионе с неопределенным политико-правовым статусом (на примере Приднестровья) // Проблемы и перспективы развития туризма в Южном федеральном округе: Сборник научных трудов. – Симферополь. – 2019. – С. 329–334.
2. Кабиров В.Ф. О статусе и положении непризнанных государств в современном мире // Аллея науки. – 2018. – Т. 4. – № 5 (21). – С. 656–659.
3. Особенности ценностных и мотивационных ориентаций будущих педагогов в условиях социальной неопределенности / В.Ю. Могилевская [и др.] // Актуальные проблемы психологического знания. – 2018. – № 3 (48). – С. 34–46.
4. Поправко А.К., Поправко А.А.К вопросу о типологии непризнанных государств и их правовом статусе // Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. – Донецк. – 2019. – С. 251–254.
5. Фрумин И.Д. Образовательная политика: практика анализа. Путеводитель по курсу. – М.: ЦИОП, 2002. – 168 с.

УДК 159.99

**С.Н. Морозюк, д. пс. н., профессор,
Ю.В. Морозюк, д. пс. н., профессор,
И.А. Горбенко, к. пс. н., доцент**

**Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия,**

**Е.С. Кузнецова, к. пс. н., педагог высшей квалификационной категории
МБУ ДО ДТДМ «Истоки»,
г. Сергиев Посад, Россия**

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К ПЕРФЕКЦИОНИЗМУ

Аннотация. Студенчество – сама яркая и активная пора в жизни каждого молодого человека. Насыщенная событиями и впечатлениями, она неразрывно связана с сопутствующими стрессами. Длительное переживание стресса влечет за собой уменьшение внутренних ресурсов организма. Именно поэтому наличие такого качества как стрессоустойчивость чрезвычайно важно для дальнейшего гармоничного развития личности. В связи с этим остро стоит проблема выявления факторов как повышающих стрессоустойчивость, так и снижающих ее.

Как показывает анализ исследований, посвященных решению данной проблемы, одним из неблагоприятных факторов является такое личностное качество как перфекционизм.

Склонность к упорядочиванию всего и всех, слишком высокие стандарты, требования к себе и другим с одной стороны способствуют продуктивной деятельности личности, нацеливают её на качественный результат, с другой – завышенные стандарты, чаще всего, не соответствуют индивидуальным возможностям и, как следствие, человек терпит не-

удачу. У одних опыт неудачи важнее опыта успеха, неудачи их закаляют. У других, формируется страх неудачи, который проявляется как состояние тревожности и отражается не только на деятельности, но и в межличностной коммуникации. В связи с этим, цель данного исследования заключалась в изучении факторов, препятствующих или способствующих стрессоустойчивости студентов, склонных к перфекционизму.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, перфекционизм, страх неудачи, патогенная рефлексия, саногенная рефлексия.

*S.N. Morozyuk, Ph.D., professor,
Y.V. Morozyuk, Doctor of Ps., professor,
I.A. Gorbenko, PhD, associate professor
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
E.S. Kuznetsova,
Ph.D., teacher of the highest qualification category of MBU TO DTDM "Istoki",
Sergiev Posad, Russia*

STRESS TOLERANCE OF STUDENTS PRONE TO PERFECTIONISM

Abstract. *Studentship is the brightest and most active time in the life of every young person. Full of events and impressions, it is inextricably linked with the accompanying stresses. Prolonged stress leads to a decrease in the internal resources of the body. That is why the presence of such a quality as stress resistance is extremely important for the further harmonious development of the personality. In this regard, there is an acute problem of identifying factors that both increase stress resistance and reduce it.*

As the analysis of studies devoted to solving this problem shows, one of the unfavorable factors is such a personal quality as perfectionism.

The tendency to organize everything and everyone, too high standards, requirements for oneself and others, on the one hand, contribute to the productive activity of the individual, aim it at a qualitative result, on the other – inflated standards, most often, do not correspond to individual capabilities and, as a result, a person fails. For some, the experience of failure is more important than the experience of success, failures harden them. In others, the fear of failure is formed, which manifests itself as a state of anxiety and is reflected not only in activity, but also in interpersonal communication. In this regard, the purpose of this study was to study the factors that hinder or contribute to the stress resistance of students prone to perfectionism.

Keywords: *stress tolerance, perfectionism, fear of failure, pathogenic reflection, sanogenic reflection.*

Современное общество – среда повышенного стресса. Где бы ни оказался человек, его повсюду будут преследовать ситуации, выводящие из состояния покоя. Именно поэтому успешными личностями становятся зачастую лишь те, кто умеют адаптироваться к стрессу. Такое качество принято называть стрессоустойчивостью. Оно не является постоянным свойством, которым обладает индивид, следовательно, данная характеристика изменчива.

Как мы полагаем, одним из внутренних факторов возникновения стресса в ряде случаев является перфекционизм, опасность которого заключается в стремлении к завышенным идеалам, что может стать причиной эмоциональных нарушений и социальной дезадаптации студентов.

Зачастую у перфекционистов преобладает внешняя мотивация, основанная на одобрении и поддержке со стороны окружающих. В случае отсутствия такого рода «поглаживаний» наступает выгорание, которое влечёт за собой

усиление чувства страха и тревожности. Более того, для людей, склонных к идеализации собственных целей характерен феномен прокрастинации, т. е. полный или частичный отказ от дальнейшей деятельности, перекладывание дел «на потом», с целью в лучшее время сделать работу идеально.

В исследованиях, выполненных в традициях школы теории и практики саногенного мышления и саногенной рефлексии (Орлов Ю.М., Морозюк С.Н.) было установлено, что одним из ведущих факторов, препятствующим формированию стрессоустойчивости личности студентов, является патогенная (защитная) рефлексия, направленная не на решение проблем в деятельности и межличностной коммуникации, а защиту от них. Так, к примеру, страх неудачи вызывает состояние тревожности и беспокойства, которые отражаются не только на деятельности, но и на межличностной коммуникации. Защитная рефлексия сглаживает остроту переживаний, помогая временно в «ситуации здесь и теперь» пережить негативные эмоции. Рефлексивные защиты в свою очередь проявляют себя в поведенческих формах реагирования и закрепляются как «позитивный» опыт в сознании личности.

В связи с выше изложенным, была выдвинута гипотеза о том, что на стрессоустойчивость студентов, склонных к перфекционизму влияют особенности их рефлексии. Чем сильнее выражен перфекционизм, тем ниже уровень стрессоустойчивости и больше объем защитной рефлексии.

В качестве методик исследования были использованы:

1. Тест самооценки стрессоустойчивости (С. Коухен, Г. Виллиансон);
2. Дифференциальный тест перфекционизма (А.А. Золотарева);
3. Проективный тест «Когнитивно-эмотивный тест» (Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк).

Исследование проводилось на базе Московского педагогического государственного университета. В качестве респондентов выступали студенты 18–25 лет исторического и математического факультетов.

Проблема перфекционизма в студенческой среде – одна из актуальных тем в исследованиях отечественных и зарубежных специалистов. Хьюитт и Флэтт отмечали влияние высокого уровня перфекционизма на мотивацию, стремление к успешности и следование высоким академическим стандартам [5]. Но несмотря на позитивные для учебной среды явления, перфекционизм является причиной роста конкуренции среди студентов, росту социальной изоляции, нарастающего напряжения и тревоги, увеличению социальных намерений. Как следствие, перфекционизм увеличивает количество стрессовых ситуаций, с которыми студенты не могут совладать [2]. Происходит потеря стрессоустойчивости и как следствие – дестабилизация психического здоровья учащихся.

В рамках исследований, выполненных под руководством Н.Г. Гаранян было установлено, что студенты, обладающие высоким уровнем перфекционизма, склонны к большей эмоциональной дезадаптации, нежели те, кто имеют низкий или средний уровень перфекционизма [3]. В стрессовых ситуациях, к примеру, таких как сессия, у студентов с высоким уровнем перфекционизма были отмечены высокие показатели общей тревожности и суицидальных мыс-

лей. Такая категория учащихся в повседневной жизни более склонна к прокрастинации и избегающему поведению.

В зависимости от особенностей личности перфекционизм может быть нормальным и невротическим. При наличии стрессоустойчивости данный феномен обретает «нормальную» форму, т. е. позволяет человеку ставить сложные цели и корректировать их и собственное поведение в зависимости от ситуации. Как отмечает А.А. Золотарева: «в нормальном перфекционизме переплетаются ресурсы изменчивости, отвечающие за постоянный личностный рост и стремление к самосовершенствованию, и ресурсы устойчивости, определяющие своевременную остановку на пути к достижению совершенства при возникновении непреодолимых препятствий» [4].

В случае же невротического перфекционизма проявляется полное отсутствие такого качества личности как стрессоустойчивость, вследствие чего происходит усиление тревожного состояния, паники и фрустрации.

В студенческом возрасте перфекционизм, как пишет И.М. Рюмина, выражается в «повышенных требованиях к своей личности и личности окружающих в учебно-профессиональной деятельности, преувеличении требований по отношению к самому себе» [6]. Этому сопутствуют беспокойство, сомнения и опасения, нерешительность, концентрация на ошибках, болезненное восприятие критических замечаний в свой адрес. Как следствие, это ведёт к трудностям при социально-психологической адаптации студентов.

Таким образом, перфекционизм с одной стороны как личностное качество позволяет человеку добиваться успехов в различных видах деятельности, благодаря умению покинуть зону психологического и физического комфорта ради достижения высоких целей и решения труднодостижимых задач, с другой – стремление к доминирующей упорядоченности внешнего и внутреннего, преувеличение требований по отношению к самому себе и своей деятельности вызывают страх неудачи, усиливают тревожные состояния, снижают стрессоустойчивость, что и лежит в основе избегающего поведения.

В этой связи особенно актуальным становится поиск ресурсов, факторов и средств, обеспечивающих стрессоустойчивость личности студентов, склонных к перфекционизму. Важное значение в этой связи имеет принцип рефлексивности, в контексте обучения правильному совладанию как факторами внешней среды, так и факторами внутренними (страхом неудачи, страхом пережить стыд, чувство вины и обиды.)

В настоящее время в научных исследованиях рефлексия достаточно интенсивно изучается как механизм саморазвития и самовыражения личности (Н.И. Гуткина, А.В. Карпов, С.Н. Морозюк, Т.О. Смолева, Н.В. Павлюченкова и др.). Рефлексивность рассматривается как качество личности, позволяющее осознавать себя, собственную профессиональную деятельность, свои переживания, факторы эффективности/неэффективности взаимодействия с окружающими (А.В. Карпов). Доказана значимость рефлексии в актуализации стремления к личностному и профессиональному росту (И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов).

С.Н. Морозюк отмечает, что рефлексия, как сознательная активность, деятельность, протекающая на высшем уровне психической активности человека,

способна вывести его поведение за пределы динамических образований, ставших патогенными, изменить стереотипы мышления как программы патогенного мышления, перестроить умственные автоматизмы, способствующие возникновению и закреплению защитных форм поведения [5].

Установлено, что от конструктивной рефлексии своих переживаний, критических замечаний, сомнений и нерешительности зависит дальнейшее благополучное развитие личностных установок у студентов, их высокой стрессоустойчивости, а также профессиональных качеств, которые будут способствовать дальнейшей успешной трудовой деятельности в рамках выбранных специальностей.

После проведения эмпирического исследования с помощью представленных выше методов и методик исследования был проведен качественный анализ полученных результатов. В таблице № 1 представлены корреляции защитной рефлексии респондентов с показателями перфекционизма и стрессоустойчивостью (по r – Спирмену).

Таблица 1

Связь показателей защитной рефлексии, стрессоустойчивости и перфекционизма у студентов педагогического вуза

Показатели КЭТ (по Орлову Ю.М., Морозюк С.Н.)	Показатели стрессоустойчивости и перфекционизма			
	Стрессоуст-ть		Перфекционизм	
	низкая	высокая	норма	патология
Объем защитной рефлексии от чувства вины	0,43*	0,16	0,27	0,06
Объем защитной рефлексии от чувства стыда	0,35*	0,26	-0,16	0,05
Объем защитной рефлексии от чувства обиды	0,31*	0,02	-0,14	0,07
Объем защитной рефлексии при переживании страха неудачи	-0,21	-0,07	-0,30*	0,36*
Агрессия против других	-0,10	0,02	-0,05	0,35*
Агрессия против себя	0,36*	-0,29*	-0,18	-0,25
Рационализация обстоятельствами	0,34*	0,06	-0,13	0,32*
Защита от обиды	0,29*	0,14	-0,18	0,01
Уход от ситуации	0,30*	-0,07	0,08	0,07
Саногенное мышление	0,13	0,22	0,31*	0,06

Примечание: ** – при $p \leq 0,01$; * – при $p \leq 0,05$

Таблица 1 демонстрирует наличие прямых существенно-значимых связей низкого уровня стрессоустойчивости студентов с показателями защитной рефлексии (ментальной агрессией против себя – 0,36, защитой от обиды – 0,29, вины – 0,43, стыда – 0,35, рационализацией обстоятельствами – 0,34). Категория респондентов с низким уровнем стрессоустойчивости склонна к прокрастинации и избегающему поведению (уход от ситуации – 0,30).

Высокий уровень стрессоустойчивости не сопровождается защитной рефлексией. Однако обнаружена обратная существенно-значимая связь высокой стрессоустойчивости с ментальной агрессией против себя (-0,29). То есть, чем выше уровень стрессоустойчивости, тем ниже уровень агрессии против себя.

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что респондентам с нормальным уровнем перфекционизма не свойственна защитная рефлексия от страха неудачи. Об этом свидетельствует обратная существенно-значимая связь показателя защитной рефлексии от страха неудачи с низким уровнем перфекционизма (-0,30). Им несвойственна ментальная агрессия против себя (-0,18). Респондентам с нормальным уровнем перфекционизма не свойственна агрессия против себя (-0,18).

В рамках «нормального» или адаптивного перфекционизма человек хотя и устанавливает для себя высокие стандарты и задачи, однако достигая их, получает удовлетворение, благодаря развитым навыкам реалистичного мышления. Это подтверждается наличием прямой связи показателя «Саногенное мышление» с «нормальным» перфекционизмом (0,31).

В рамках же невротического перфекционизма человек преследует навязчивую заведомо несбыточную идею стать идеалом, успешным, как следствие, находится в состоянии тревоги и тоски, поскольку не может добиться недостижимой цели. Поэтому часто испытывает агрессию по отношению к другим или обесценивает сложившиеся обстоятельства. Тем самым «невротический» перфекционизм лежит в основе стрессогенных переживаний. Об этом свидетельствуют прямые связи показателей «Агрессия против других» (0,35), «Рационализация обстоятельствами» (0,32) и Объем защитной рефлексии при переживании страха неудачи» (0,36).

В ходе исследования подтвердилось наше предположение **о том, что** на стрессоустойчивость студентов, склонных к перфекционизму влияют особенности их рефлексии. Чем сильнее выражен перфекционизм, тем ниже уровень стрессоустойчивости и больше объем защитной рефлексии.

Лицам с патологическим перфекционизмом свойственны страх неудачи и ментальная агрессия против других. Свои неудачи они рационализируют обстоятельствами. Однако лицам с нормально выраженным перфекционизмом не свойственны: страх неудачи, ментальная агрессия против себя и других, они не рационализируют свои неудачи обстоятельствами, у них нормальный объем защитной рефлексии от переживаний вины, стыда, обиды и высокий уровень показателя «саногенное мышление».

Лица с низким уровнем стрессоустойчивости склонны к переживаниям обиды, стыда, вины, агрессии против себя. О чем свидетельствует наличие прямых существенно-значимых связей показателей защитной рефлексии с низким уровнем стрессоустойчивости. Лица с высоким уровнем стрессоустойчивости, как правило, не обидчивы, не страдают от переживаний вины и стыда. Чем выше их стрессоустойчивость, тем меньше страх неудачи. Для них характерен высокий уровень показателя «саногенное мышление».

Лица, обладающие саногенным мышлением, менее тревожны, не проявляют агрессию против других, более стрессоустойчивы, им не свойственен патологически выраженный перфекционизм.

Эти данные вызывают оправданный оптимизм в решении проблемы психологической помощи лицам, страдающим от патологически выраженного перфекционизма в контексте обеспечения их стрессоустойчивости. Однако это предположение ждет своей проверки в процессе экспериментального исследования.

Литература

1. Андреева А.А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов: автореферат дисс. канд. псих. наук. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина. – 2009. – 27 с.
2. Гаранян Н.Г., Андрусенко Д.А., Хломов И.Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации // Психологическая наука и образование. – 2009. – Т. 14. – № 1. – С. 72–81.
3. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – Т. 4. – С. 18–48.
4. Золотарева А.А. Дифференциальная диагностика перфекционизма // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 2. – С. 117–128.
5. Морозюк С.Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности. – М.: Штыкова М.А. – 2000. – 265 с.
6. Рюмина И.М. Исследование характеристик перфекционизма студентов с разным уровнем социально-психологической адаптации // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 178–188.

УДК 371.1

**В.В. Николина, д.п.н, профессор,
А.А. Лоцилова, к.п.н., доцент
¹Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»
(Мининский университет),
г. Нижний Новгород, Россия**

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ¹

Аннотация. В современных условиях трансформации российского образования актуализируется роль воспитания обучающихся как граждан, способных осуществить инновационный социально-экономический прорыв России, готовых решать масштабные социальные, экономические и технологические задачи, стоящие перед страной. Социальный заказ общества и государства, отраженный в государственных нормативных документах об образовании, определяет ключевую роль классного руководителя в организации воспитатель-

¹ Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» реализует проект НИР «Оценка эффективности деятельности классного руководителя (в т. ч. разработка критериев эффективности)» (730000Ф.99.1.БВ10АА00006) за счет средств федерального бюджета в рамках выполнения государственного задания № 073-00081-21-02 от 14.07.2021 г.

ного процесса и развитии личности обучающегося. В послании Президента Российской Федерации Федеральному собранию РФ (2020) В.В. Путина отмечается, что «ближе всего к ученикам их классные руководители. Такая постоянная каждодневная работа, связанная с обучением, воспитанием детей, – это огромная ответственность, и она, конечно, требует особой подготовки наставников и их особой поддержки» [6]. Успешность деятельности классного руководителя во многом зависит от состояния его профессионально-личностного благополучия, обеспечивающего позитивную оценку себя и результатов своей деятельности. Одним из условий повышения профессионально-личностного благополучия является использование методики оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя [4]. Как показывают исследования [1, 2, 3, 7, 8], уровень профессионального благополучия непосредственно влияет на эффективность профессиональной деятельности, определяя характер педагогических взаимодействий, активность и качество жизнедеятельности классного руководителя в профессиональной среде образовательной организации. Данные положения определяют проблему исследования. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: разработка, обоснование и апробация методики оценки эффективности деятельности классного руководителя как условия выявления его профессионально-личностного благополучия. В статье раскрывается опыт исследования, проводимого НГПУ им. К. Минина на базе образовательных организаций Нижегородской области. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых системный анализ предмета исследования на основе изучения философской, психолого-педагогической и методической литературы; моделирование и конструирование. В качестве эмпирических методов использованы анкетирование, беседы, метод экспертных оценок. В исследовании приняли участие 85 классных руководителей и 37 магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Выборка осуществлялась с учётом возрастных особенностей и опыта работы в данной должности. **Выводы и рекомендации.** В исследовании раскрыты особенности методики оценки эффективности деятельности классного руководителя. С учётом критериев профессионального благополучия классного руководителя были установлены компоненты методики, служащие индикаторами для выявления профессионально-личностного благополучия классного руководителя: 1) в содержательном компоненте – это личностный блок интегративной критериальной матрицы оценки эффективности деятельности классного руководителя; 2) в организационно-технологическом компоненте – практико-ориентированные инструменты оценки (чек-листы); 3) результативно-оценочном компоненте – ранговая шкала оценки интегрального уровня эффективности деятельности классного руководителя. Указанные индикаторы позволяют сделать вывод об уровне профессионального благополучия классного руководителя, обеспечивающего его устойчивое развитие, успешность и качество профессиональной деятельности в образовательной среде школы, способность выявить и оценить свои профессиональные дефициты и драйверы роста. Результаты исследования позволяют в дальнейшем а) для классных руководителей осуществить проектирование траекторий личностно-профессионального развития классных руководителей, б) для администрации – моделирование сценариев развития профессиональной среды, обеспечивающей условия для роста профессионального благополучия классных руководителей. Проведенное исследование выступает предпосылкой для повышения качества образования, закрепления и «удержания» молодых педагогов в профессии. **Результаты исследования** могут быть использованы при подготовке и переподготовке классных руководителей и администрации образовательных организаций, что обусловлено требованиями обновленных ФГОС, основной образовательной программы и примерной программы воспитания.

Ключевые слова: классный руководитель, профессионально-личностное благополучие классного руководителя, методика оценки эффективности деятельности классного руководителя, измерение профессионально-личностного благополучия.

*V.V. Nikolina, Dr. Sc., professor,
A.A. Loshchilova, Dr. PhD, Associate professor,
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University),
Nizhny Novgorod, Russia*

METHODOLOGY FOR EVALUATING THE EFFICIENCY OF THE CLASS SUPERVISOR AS A MEANS FOR IDENTIFYING HIS PROFESSIONAL AND PERSONAL WELL-BEING¹

***Abstract.** Nowadays in terms of Russian education system transformation the role of education of students as citizens who can implement the innovative socio-economic breakthrough of Russia, ready to solve large-scale social, economic and technological tasks the country is facing, becomes more and more acute. Requirements of society and the state reflected in state regulatory documents on education determines the key role of the class supervisor in organizing the educational process and the development of the personality of a student*

In his President's speech addressed to Federal Assembly (Message from the President of the Russian Federation to the Federal Assembly of the Russian Federation 2020), Putin V.V claims that "a classroom supervisor is the closest person for a student. This everyday routine work, dealing with education and upbringing of children is a great responsibility, and it definitely demands special training of such class supervisors and their special support". [3]. The success of the class supervisor depends largely on his/her professional and personal well-being, which ensures a positive assessment as well as the results of activities. One of the conditions for improving professional and personal well-being is the use of the methodology for evaluating the efficiency of educational activities of the class supervisor [4]. As the studies show [1, 2, 3, 7, 8], the level of professional well-being directly influences the efficiency of professional, determining the character of pedagogical interactions, as well as activity and quality of life of a classroom supervisor in the professional environment of the educational establishment. These provisions actualize the object of this research.

*Taking into consideration the above stated provisions, **the aim of this research** is to develop, formulate and put into practice the methodology of evaluating the efficiency of the class supervisor as the conditions for identifying his professional well-being. The present article reveals the experience of research carried out in Minin University on the base of educational establishments of Nizhny Novgorod region. **Research methods used:** theoretical methods, including a systematic analysis of the subject of research based on the study of philosophical, psychological, pedagogical and methodological literature; modeling and design as empirical methods, questionnaires, conversations, and the method of expert assessments were used. The study involved 85 class supervisors and 37 undergraduates specializing in "Pedagogical Education". The sample was carried out taking into account the age characteristics and work experience in this position. **Conclusions:** The study reveals the special features of methodology of evaluating the efficiency of the class supervisor taking into account professional wellbeing the components of the techniques that serve as indicators to identify the professional personal well-being of the class supervisor were established: 1) content-related component – a personal block of an integrative criterion matrix of evaluating the efficiency of the class supervisor; 2) the organizational and technological component – practical oriented assessment tools (check-lists); 3) Evaluative component – Ranking scale assessment of the*

¹ The Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University is implementing the research project Assessment of the Class Teacher Performance Efficiency (including the development of performance criteria) (730000F.99.1BV10AA00006) at the expense of the federal budget within the framework of the state assignment No. 073-00081-21-02 dated July 14, 2021.

*integral level of the efficiency of the class supervisor. These indicators make it possible to make a conclusion about the level of professional well-being of the class supervisor, providing his/her steady development, the success and quality of professional activity in the educational environment of the school, the ability to identify and evaluate their professional deficits and growth drivers. The results of the study will allow a) make it possible for class supervisors to provide routes of personal and professional development of class supervisors, b) for school authorities to design the scenario of development of professional environment, providing growth of professional well-being of class supervisors. The conducted study gives grounds for improvement of education quality as well as for encouraging young teachers to “stay” in the profession. **The results of the study** can be used in the basic and extra training of class supervisors and the administration of educational organizations, which is performed in accordance with requirements of the updated Federal Education Standards, the main educational program and the exemplary education program.*

Keywords: class supervisor, professional and personal well-being of the class supervisor, Methodology for evaluating the efficiency of the class supervisor, measurement of professional and personal well-being.

Введение. Разнообразие и противоречивость, происходящих политических событий, обусловили на международном уровне принятие ЮНЕСКО документов [12], ориентированных на «развитие потенциала для повышения качества преподавания и обучения». Инновационные ориентиры и трансформация современного российского образования нашли отражение в усилении роли воспитания в становлении личности гражданина России. В послании Президента Российской Федерации Федеральному собранию РФ (2020) В.В. Путина отмечается, что «ближе всего к ученикам их классные руководители. Такая постоянная каждодневная работа, связанная с обучением, воспитанием детей, – это огромная ответственность, и она, конечно, требует особой подготовки наставников и их особой поддержки» [7]. В данной связи актуализируется роль классного руководителя, от качества деятельности и компетентности которого зависит эффективность воспитательной работы с детьми. Неслучайно в Примерной программе воспитания выделяется отдельный инвариантный модуль «Классное руководство», где выделены основные инвариантные направления его работы, что подчеркивает особую значимость деятельности классного руководителя в создании целостного, гармоничного воспитательного пространства, обеспечивающего синергию детей и взрослых. В этой связи в Письме Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 «О методических рекомендациях» определены ключевые задачи деятельности классных руководителей, соответствующие государственным приоритетам, целям и задачам в области воспитания и социализации, обучающихся [6].

Теоретический анализ литературы. Проведенный анализ научной литературы свидетельствует о том, что эффективность деятельности классного руководителя рассматривается как мера позитивного влияния качества организации жизнедеятельности обучающихся на степень и динамику их ценностно-значимых личностных проявлений. Прежде всего, эффективность деятельности – это ее действенность, проявляющаяся в достижении результата, конечного итога деятельности [8].

В работах М.П. Нечаева, Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова, Ю.Н. Слепко, О.Н. Антоновой, Л.В. Алиевой, Д.В. Григорьева и др. раскрываются раз-

личные аспекты оценки эффективности деятельности классного руководителя. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E. & Rothstein J., Ritter G.W., Barnett J., Su, Y. & Feng, L., Hsu, C. отмечают, что оценка эффективности деятельности классного руководителя должна иметь развивающий и опережающий характер. Указанное положение обуславливает поиск методик, обеспечивающих не столько контроль, сколько мотивацию и стимулирование классного руководителя к дальнейшему личностно-профессиональному развитию, и как следствие, повышению качества осуществляемой им воспитательной работы. Одной из них является разработанная нами методика оценки воспитательной деятельности классного руководителя [4, 5], представленная в единстве целевого, содержательного, процессуально-организационного и результативно-оценочного компонентов. Разработанная на принципах комплексного, синергетического, системно-деятельного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, она позволяет 1) максимально индивидуализировать процесс оценки эффективности деятельности классного руководителя с учетом специфики и условий образовательной организации; 2) определить степень успешности классного руководителя, его удовлетворённость своей деятельностью, что является предпосылкой для использования данной методики в качестве условия выявления личностно-профессионального благополучия классного руководителя [40].

Анализ зарубежных (Keller A.C., Ryan, R.M. & Deci, E.L., Ryff, C.D. & Keyes, C.L. и др.) и отечественных (М.В. Бучацкая, М.В. Капранова, И.В. Заусенко, С.А. Дружилов, Е.В. Бородкина) научных исследований позволил установить, что профессиональное благополучие рассматривается как интегральный показатель позитивного функционирования человека в профессиональной сфере. Оно включает ряд компонентов, характеризующих отношение классного руководителя к себе как профессионалу, к своей профессии, так и к другим субъектам образовательного процесса.

В данной связи проблемой исследования является: каковы условия определения профессионально-личностного благополучия на основе методики оценки эффективности деятельности классного руководителя?

Цель исследования: обоснование условий определения профессионально-личностного благополучия на основе методики оценки эффективности деятельности классного руководителя и их апробация в профессиональном педагогическом сообществе классных руководителей.

База исследования: в исследовании приняло участие 85 классных руководителей Нижегородской области и 37 магистрантов Мининского университета, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Выборка осуществлялась с учетом возрастных особенностей и опыта работы в данной должности респондентов. Возраст участников составил от 21 до 71 лет, младшая возрастная группа – до 35 лет составила 33 %, средняя – от 36 до 55 лет (46 %) и старшая – свыше 55 лет (21 %) от общего числа респондентов.

Методы и методики исследования.

Методологическую основу нашего исследования составила совокупность подходов, обеспечивающих интеграцию педагогических явлений: системно-деятельностный, комплексный, компетентностный, синергетический, личностно-ориентированный [5]. Данные подходы реализуются через систему *принципов*, выступающих основой конструируемой методики: гуманизма, открытости, периодичности, оптимальности, объективности, надежности и достоверности, прогностичности, системности, критериальной ясности, формирующей оценки сочетания экспертной оценки и самооценки, коллегиальности, ориентации на профессиональное совершенствование классного руководителя, соблюдения этических норм во взаимодействии с субъектами образовательного процесса в ходе оценки [4: 574].

В исследовании использовались следующие научные методы: 1) теоретический анализ научной литературы и структурный анализ компонентов методики оценки эффективности деятельности классного руководителя; 2) систематизация научной литературы, позволившей выявить «точки сопряжённости» между оценкой эффективности деятельности классного руководителя и его профессионально-личностным благополучием; 3) эмпирические методы: метод экспертных оценок, беседа.

Результаты исследования. Разработанная нами методика оценки эффективности деятельности классного руководителя включает: 1) целевые ориентиры; 2) интегративную критериальную матрицу, состоящую из совокупности критериев и показателей, профессиограмму классного руководителя, 3) процедуру оценки, 4) «пакеты» современного практико-ориентированного диагностического инструментария (чек-листы, опросники, графические кейсы); 5) пошаговый алгоритм расчёта оценки эффективности деятельности. Методика отличается универсальностью, комплексностью, дифференцированным подходом к оценке, возможностью учёта потребностей и особенностей образовательных организаций [5: 137].

Для выявления и обоснования условий определения профессионально-личностного благополучия нами был проведён анализ психолого-педагогической литературы (Diener, Diener, Ryff, P.Warr, A.C. Keller, Е.В. Бородкина, С.А. Дружилов, М.Д. Петраш, Г.Л. Пучкова, А.Е. Созонтов, П.П. Фесенко, О.С. Ширяева, Р.М. Шамионов), в ходе которого установлена взаимосвязь между эффективностью профессиональной деятельности и профессионально-личностным благополучием, их положительное влияние друг на друга. Таким образом, профессионально-личностное благополучие является индикатором эффективности деятельности классного руководителя.

В продолжении исследований Е.В. Бородкиной, С.А. Дружилова, Е.Ю. Илалтдиновой, С.В. Фроловой, Е.П. Седых авторами определено понятие и структура профессионально-личностного благополучия классного руководителя, которое рассматривается как интегральное образование, ориентированное на осознание классным руководителем ценности и смысла профессиональной

деятельности, позитивное функционирование в образовательной среде, положительное отношение к себе и другим участникам образовательного сообщества. Структура профессионально-личностного благополучия классного руководителя включает следующие группы компонентов: *процессуальная группа компонентов*: 1) профессиональное развитие, 2) удовлетворение потребности в самоактуализации; *личностный группа компонентов*: 1) компетентность, 2) интерес к профессиональной деятельности, 3) мотивация, 4) эмоционально-ценностное отношение к профессиональной деятельности, к себе, субъектам и условиям работы, 5) удовольствие, получаемое от профессиональной деятельности, 6) позитивная оценка собственной деятельности, 7) уверенность в собственных личностных ресурсах для дальнейшего позитивного функционирования в меняющихся условиях жизни; *результативная группа компонентов*: 1) достижение поставленных целей воспитания и осознание собственной успешности; 2) удовлетворенность от результатов личностного развития.

С учётом отобранных структурных элементов профессионально-личностного благополучия, а также методологических подходов нами был произведён структурный анализ разработанной методики оценки эффективности деятельности классного руководителя и определено условие её использования для оценки профессионально-личностного благополучия классного руководителя.

Ключевым условием выступила сопряжённость компонентов профессионально-личностного благополучия и эффективности деятельности классного руководителя 1) на основе ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности, являющегося внутренним базисом их интеграции; 2) на основе процессуального, результативного и личностного блоков интегральной критериальной матрицы оценки воспитательной деятельности, включающих два вида критериев: а) критерии оценки профессионально-личностного благополучия и б) критерии оценки эффективности деятельности классного руководителя.

Отметим, что личностный блок интегральной критериальной матрицы имеет особую важность, так как его критерии и показатели позволяют установить совокупность необходимых личностных ресурсов, обеспечивающих успешность личности в профессиональной самореализации.

Указанные условия позволили выделить в разработанной нами методике оценки эффективности деятельности классного руководителя две оценочные линии: а) первая линия – оценки эффективности деятельности классного руководителя; б) вторая линия – оценка профессионально-личностного благополучия классного руководителя. Комплементарность двух оценочных линий методики представлена в таблице.

Такой подход даёт возможность образовательной организации либо комплексно подойти к оценке деятельности классного руководителя, либо выбрать для оценки одну из представленных оценочных линий.

Методика оценки эффективности деятельности классного руководителя:
оценочные линии

ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ	
Цель: обеспечение комплексной оценки деятельности классного руководителя	
1 оценочная линия	2 оценочная линия
как условия повышения эффективности деятельности классного руководителя	как условия повышения уровня его профессионально-личностного благополучия.
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ	
Интегративная критериальная матрица, представленная в единстве 3-х блоков оценки (процессуального, личностного и результативного) и 5 интегрированных в них инвариантных направлений оценки эффективности деятельности классного руководителя.	
1 оценочная линия	2 оценочная линия
<p>1) <i>процессуальный блок</i> включает критерии и показатели, ориентированные на текущую оценку эффективности реализации классным руководителем своих профессиональных функций;</p> <p>2) <i>результативный блок</i> содержит критерии и показатели, позволяющие оценить степень достижения цели воспитания и связанных с ней ожидаемых результатов.</p> <p>3) <i>личностный блок</i> обеспечивает оценку профессионально-личностных компетенций классного руководителя, необходимых для эффективного решения профессиональных задач.</p> <p>Позволяет осуществлять оценку по 7 траекториям (по выбору образовательной организации).</p>	<p><i>Процессуальный блок:</i> отражает отношение к способам организации профессиональной деятельности, включает критерии: 1) профессиональное развитие, 2) удовлетворение потребности в самоактуализация;</p> <p><i>Личностный блок:</i> позволяет оценить профессиональное благополучие как состояние. Содержит критерии: 1) компетентность, 2) интерес к профессиональной деятельности, 3) мотивация, 4) эмоционально-ценностное отношение к профессиональной деятельности, к себе, субъектам и условиям работы, 5) удовольствие, получаемое от профессиональной деятельности, 6) позитивная оценка собственной деятельности, 7) уверенность в собственных личностных ресурсах для дальнейшего позитивного функционирования в меняющихся условиях жизни;</p> <p><i>Результативный блок:</i> 1) достижение поставленных целей воспитания и осознание собственной успешности; 2) удовлетворенность от результатов личностного развития.</p>

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ	
1 оценочная линия	2 оценочная линия
<p><i>Субъекты оценки (по выбору ОО):</i> 1) экспертные группы в составе представителей администрации, наиболее опытных педагогов-предметников и классных руководителей; 2) представители родительского комитета класса и воспитанники классного руководителя (вспомогательная оценка); 3) самооценка классного руководителя.</p>	<p><i>Субъекты оценки:</i> самооценка классным руководителем собственного профессионально-личностного благополучия.</p>
<p>Процедура оценки: 1) подготовительный, 2) экспертно-диагностический; 3) аналитико-прогностический.</p>	
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ	
включает диагностический и инструментарий	
1 оценочная линия	2 оценочная линия
<p>Авторская технология чек-листов по процессуальному и личностному блокам, графические кейсы, авторские опросники для родителей и обучающихся.</p>	<p>Карта самооценки профессионально-личностного благополучия классного руководителя</p>
РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ	
<p>Три блока уровней развития эффективности деятельности классного руководителя: 1) оптимальный; 2) допустимый; 3) критический</p>	
1 оценочная линия	2 оценочная линия
<p>Алгоритм оценки эффективности деятельности классного руководителя.</p>	<p>Профиль профессионально-личностного благополучия классного руководителя, выстраиваемый по результатам оценки благополучия.</p>

Проведенная экспертиза установленных условий показала, что 77 % респондентов положительно отнеслись к возможности использования данной методики для оценки профессионально-личностного благополучия классного руководителя. 62 % отметили, что личностно-профессиональное благополучие зависит от психологического климата образовательной организации, отношения субъектов образовательного процесса к деятельности классного руководителя, взаимоотношений, складывающихся внутри образовательного сообщества.

28 % обратили внимание на такую негативную тенденцию, как снижение профессионального благополучия педагогов с возрастом.

Заключение. Таким образом, проведённое исследование позволило критически осмыслить исследуемую проблему, осуществить отбор и осмысление ключевых теоретических положений и сформулировать понятие «профессионально-личностное благополучие классного руководителя», определить его структуру. На основе анализа разработанной нами методики оценки эффективности деятельности классного руководителя установлены условия выявления его профессионально-личностного благополучия. Результаты исследования могут быть использованы 1) при разработке образовательных программ подготовки и переподготовки классных руководителей и администрации; 2) при проектировании траекторий личностно-профессионального развития классных руководителей, определяющих пути их дальнейшего развития и саморазвития, обеспечения профессионально-личностного благополучия; 3) в процессе моделирования администрацией образовательной организации сценариев развития профессиональной среды.

Литература

1. Дружилев С.А. Профессиональное благополучие человека и психологические аспекты профессиональной адаптации и профессиональных деструкций / С.А. Дружилев // *Современные научные исследования и инновации.* – 2016. – № 12 (68). – С. 1236–1246.

2. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К.РИФФ / Л.В. Жуковская, Е.Г. Трошихина // *Психологический журнал.* – 2011. – Т. 32, № 2. – С. 82–93.

3. Илалтдинова Е.Ю. Профессиональное благополучие педагога как показатель качества педагогических взаимодействий / Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова, Е.П. Седых // *Педагогика.* – 2021 – № 7. – С. 81–90.

4. Николина В.В. Критериальная база внутренней и внешней оценки эффективности деятельности классного руководителя [Электронный ресурс] / В.В. Николина, А.А. Лоцилова, С.И. Аксёнов, Р.У. Ариффулина, О.А. Катушенко // *Перспективы науки и образования.* – 2021. – № 5. – С. 569–590. – URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/archive21/21-05/> (дата обращения: 2021-11-14).

5. Оценка эффективности деятельности классного руководителя: методология, теория и образовательная практика: монография / В.В.Николина, С.И. Аксенов, Р.У. Ариффулина, Н.Д. Базарнова, О.А. Катушенко, И.В. Лебедева, А.А. Лоцилова, Е.А. Слепенкова /под ред. В.В. Николиной, С.И. Аксенова. – Н. Новгород: НГПУ им К. Минина. 2021. – 150 с.

6. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию РФ от 15 января 2020 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: consultant.ru (дата обращения: 10.06.2021).

7. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучия как фактор самоактуализации личности: автореф. дисс...канд. психол. наук. – Хабаровск, 2003. – 24 с.

8. Слепко Ю.Н. Оценка эффективности деятельности учителя различными участниками педагогического процесса. Специальность 19.00.07 «Педагогическая психология». Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ярославль. – 2006, 24 с.

9. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001). *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being* // *Annual review of psychology.* – 52 (1), 141–166.

10. Ryff, C.D., Keyes, C.L. (1995) *The structure of psychological well-being revisited* // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 69. – 719–727.

11. *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-education Teaching Personnel (1997) with a user's guide* [Электронный ресурс]. 2008. – URL: <https://www.right-to-education.org/resource/ilounesco-recommendation-concerning-status-teachers-and-unesco-recommendation-concerning> (дата обращения: 2021-11-5).

УДК 378

*О.А. Павлова, к.п.н., доцент
Калужский государственный университет,
г. Калуга, Россия*

СТРУКТУРНЫЙ СОСТАВ АССОЦИАТИВНОГО ОБРАЗА МАТЕМАТИКИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье представлены результаты содержательного анализа обобщенного ассоциативного образа понятия «математика» у будущих учителей начальных классов. Выявлена его структура и доля каждого из компонентов: знаниево-деятельностного, эмоционально-ценностного и личностного. Выделены те направления в подготовке будущего учителя, которые усиливают именно положительное отношение к математике и её преподаванию, что соответствует современному пониманию психодидактического подхода в обучении.

Ключевые слова: математика, положительный образ, ассоциации, психодидактика, подготовка учителя.

*O.A. Pavlova, PhD, Associate Professor
Kaluga State University,
Kaluga, Russia*

STRUCTURAL COMPOSITION OF THE ASSOCIATIVE IMAGE OF MATHEMATICS IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. The article presents the results of a meaningful analysis of the generalized associative image of the concept of “mathematics” among future primary school teachers. Its structure and the share of each of the components are revealed: knowledge-activity, emotional-value and personal. Those directions in the preparation of the future teacher are highlighted, which strengthen precisely the positive attitude towards mathematics and its teaching, which corresponds to the modern understanding of the psychodidactic approach to teaching.

Keywords: mathematics, positive image, associations, psychodidactics, teacher training.

Психодидактический подход к построению школьных учебников и здоровьесозидающая практика предметного обучения – актуальное направление развития современной педагогики. Основателями и активными разработчиками соответствующих методических приемов применительно к математике выступают М.А. Холодная и Э.Г. Гельфман. Основа данного подхода – «учение с увлечением... в психологически комфортном режиме» [5, с. 7].

При этом роль первого учителя для формирования положительного отношения к математике неоспорима. Поэтому в Институте педагогики КГУ им. К.Э. Циолковского на протяжении нескольких лет осуществляется творческий и научный поиск механизмов выстраивания эмоционально-ценностного компонента в подготовке будущих специалистов в области начального математического образования.

В качестве инструмента, позволяющего оценить начальное состояние направленности личности на математику и её преподавание, нами был выбран такой инструмент как построение ассоциативного образа математики, отражающего содержание соответствующего концепта и связь между имеющимися представлениями.

Сбор данных в рамках констатирующего этапа эксперимента осуществлялся в рамках проведения занятий по дисциплине «Теоретический и практический курс математики». Все собранные материалы были обработаны при помощи следующих методов: выделение наиболее значимых единиц – кластеров (табл. 1), кластеризация и статистическая обработка данных (рис. 1), выделение структурного состава ассоциативного образа понятия «математика» и сравнительный анализ с ассоциативным образом понятия «музыка» у тех же респондентов (рис. 3). Выбор для сравнения ассоциативного образа понятия «музыка» обусловлен тем, что эмоциональное воздействие на человека музыки является общепризнанным в отличие от традиционного понимания математики как «безэмоциональной».



Рисунок 1. Обобщенный ассоциативный образ понятия математика

Процедура сбора данных состояла в том, что будущие учителя должны были написать на отдельном листочке не менее 20 слов, которые у них ассоциируются с математикой и предшествующим личным опытом её изучения в течение пяти минут.

Так как этот вид деятельности реализовывался в рамках учебных занятий, то в дальнейшем студенты по очереди называли одно из слов, определяли содержание предлагаемого термина (пытаются ответить на вопрос «что это?») и очерчивали круг смежных понятий. Например, «круг» – это плоская геометрическая фигура (имеет два измерения, можно установить её площадь). К той же группе относятся такие фигуры как квадрат, треугольник, трапеция и пр.

При использовании такой формы работы удастся в быстром темпе очертить достаточно большой круг математических и околomатематических понятий (виды чисел, арифметические операции, одномерные, двумерные и трехмерные геометрические фигуры, функции, разделы математики, ученые-

математики и пр.), а также увидеть какое содержание вкладывает студент в то или иное понятие.

В результате обобщения собранных данных нами были выделены десять основных кластеров (табл. 1) и построен обобщённый ассоциативный образ понятия математика (рис. 1) В таблице 1 представлены в качестве примера результаты кластеризации ассоциативного ряда одного из студентов. Сами ассоциации всегда обусловлены как предшествующим долгосрочным, так и близлежащим опытом взаимодействия с математикой данного студента.

Таблица 1

Результат кластеризации ассоциативного ряда студента А

	Кластер (обобщенная группа)	Содержание кластера	Количество
1	Разделы математики	геометрия, алгебра	2
2	Частные термины, относящиеся к математике	сложение, вычитание, умножение, деление, квадрат, круг, дробь, числитель, знаменатель, целые числа, таблица умножения, объем, площадь, отрезок	14
3	Обобщающие математические понятия	геометрические фигуры	1
4	Эмоциональные состояния и чувства	интерес	1
5	Социальные понятия		
6	Личные образы	ошибки, проекты, презентации, пластилин, эксперименты	5
7	Персоналии (авторы учебников, ученые-математики)	Мебиус	1
8	Воздействие математики на человека (роль и значение математики)	творчество	1
9	Качества, присущие математике		
10	Математические виды деятельности	подсчет, упражнения	2

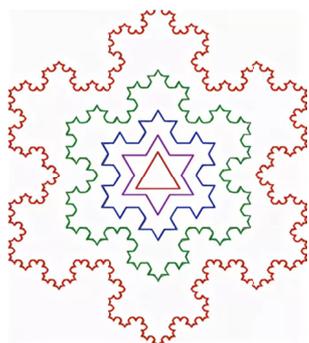
Анализ накопленного эмпирического материала показывает (N=150), что в последнее время все больше выявляется случаев, когда среди указанных слов встречается описание чувств (как положительных, так и отрицательных), которые студенты испытывают при столкновении с математикой и тех качеств, которыми, как им кажется, она обладает. Например, «страх» или «холодность».

Мы считаем, что причины возникновения разных эмоций в ходе взаимодействия с математикой должны быть установлены в ходе беседы (что и делается нами для обобщения собранных данных и построения дальнейшей коррекционной работы). Также следует актуализировать и стимулировать опыт получения положительных эмоций студентами в процессе обучения в вузе.

Часто студенты считают, что математика слишком «суха», чтобы давать эмоции, в отличие, например, от картин или музыкальных произведений. Они не учитывают, что эмоции от произведений искусства не существуют сами по себе, а возникают внутри человека. И можно обнаружить достаточно большой круг людей, которые считают математику красивой и получают удовольствие и радость от контактов с ней.

Достаточно интересными визуальными образами являются фракталы: треугольник Вацлава Серпинского, снежинка Хельге фон Коха (рис. 2, слева) и пр. При этом сами математики умеют видеть красоту отдельных формул, например, тождество Леонарда Эйлера (рис. 2, справа); задач (с точки зрения их постановки и формулировки); обнаруженных решений отдельных задач и даже доказательств теорем. Годфри Харди в своей книге «Апология математика» отметил, что красивое доказательство или результат должны обладать «неожиданностью в сочетании с непреложностью и экономичностью» [5].

Дискутируемый факт отражен в известной фразе русского учёного в области механики Н.Е. Жуковского: «В математике есть своя красота, как в живописи и поэзии».



$$e^{i\pi} + 1 = 0$$

Рисунок 2. Визуальное пояснение

В целом структуру ассоциативного ряда любого понятия можно представить в виде трех основных компонентов: знаниево-деятельностного, эмоционально-ценностного и личностного (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ структурных компонентов обобщенных понятий математика и музыка (в долях от совокупного образа)

<i>Название компонента</i>	<i>Содержание компонента</i>
<i>знаниево-деятельностный</i>	понятийный аппарат; персоналии и средства данной отрасли знания или области искусства;
<i>эмоционально-ценностный</i>	роль данной отрасли знания или искусства; качества им присущие; эмоциональные состояния и чувства с ними связанные;
<i>личностный</i>	личные образы, включая социальный аспект.

Обобщенный ассоциативный образ математики (рис. 3) в наибольшей степени включает в себя частные математические термины, обобщающие математические понятия и персоналии. Доля эмоционально-ценностного компонента, к которому мы отнесли такие кластеры как роль данной отрасли знания или искусства и качества им присущие, а также эмоциональные состояния и чувства с ними связанные, применительно к математике составляет лишь 7 %. Для понятия «музыка» вклад данного компонента более значителен и составляет 28 % (в четыре раза больше).

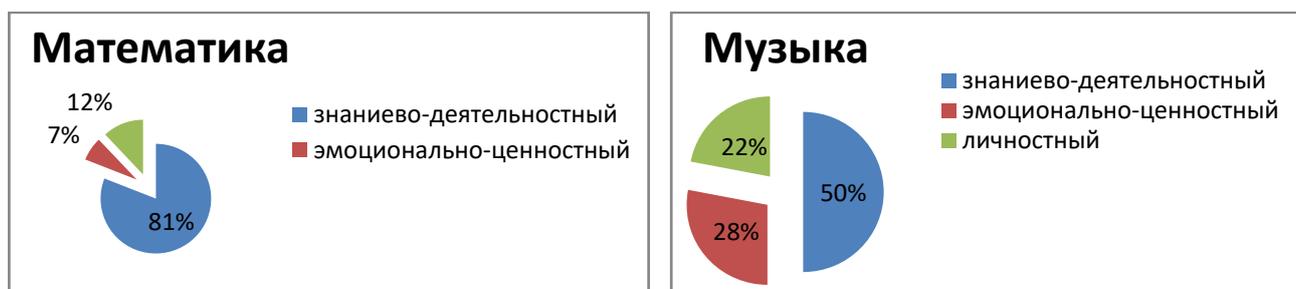


Рисунок 3. Сравнительный анализ структурных компонентов обобщенных понятий математика и музыка

Для сравнения подобное исследование проводилось со студентами социологического факультета (N=25), и достаточно однозначно было установлено, что круг понятий, ассоциирующихся с математикой у данных студентов, имеет более выраженную социальную направленность. Это подтверждает тот факт, что ассоциативный образ понятия обусловлен личным опытом, убеждениями, предпочтениями и умонастроением.

Именно поэтому необходимо в процессе изучения математики и в процессе подготовки будущего учителя математики включать обучающихся в разнообразные ситуации и формы деятельности, способствующие формированию положительного образа математике, что будет способствовать расширению эмоционально-ценностного компонента в структуре ассоциативного образа математики.

В целом мы предполагаем, что вовлечение значительного числа разнообразных аспектов (визуальные образы; эмоции, ценные для человека; значимые для учащегося нематематические понятия в их взаимосвязи с математическими понятиями) может сыграть важную роль в формировании гармоничной (без отрицательных посылов) математической картины мира у ребенка и студента.

В ходе учебных занятий формированию положительного образа математики, а также реализации психодидактического подхода с точки зрения обогащения интенционального (эмоционально-оценочного) опыта способствуют [5, с. 27–29]:

- учет уровня подготовки при предъявлении учебных заданий (дифференцированный подход), возможность для учеников самостоятельно выбирать учебный материал, способ его изучения и даже форму контроля;
- обращение к личному опыту обучающихся (примеры из личного опыта при обсуждении научных понятий; сюжеты, опирающиеся на личный опыт;

проектные задания по математике, исходя из личных интересов обучающихся), предложение предугадать результат;

- формулировка собственного отношения к учебному материалу;
- обращение к материалам из истории математики [1] и персоналиям математики и математического образования [6];
- задействование разнообразных видов математической деятельности (математические игры, математическое краеведение, решение нестандартных задач, конструирование и моделирование и пр.).

Обращаясь к накопленному ранее опыту организации внеурочной и внеаудиторной работы по математике (М.Б. Балк, Ю.А. Дробышев и др.) и осознавая те изменения, которые свойственны психике современного молодого поколения (клиповый характер мышления; увлеченность компьютерами и Интернетом; стремление к различного рода активностям, имеющим массовый характер), мы отмечаем актуальность таких форм внеурочной и внеаудиторной работы как математический праздник, ивент-семинар, математическая игротека, квест, квиз и пр. Данные формы работы, будучи выстраиваемы при непосредственном участии обучающихся, позволят популяризировать математику «через демонстрацию её эстетических, юмористических, историко-культурных и даже практических аспектов, которые доступны пониманию широких масс и способны наполнить конкретного человека чувством радости, удовольствия и полноты жизни» [2].

Сам математический праздник может быть привязан к некоторой календарной дате: Математический новый год, День числа пи или Математическое рождество, юбилей или памятная дата из истории математики (День первого учебника по Арифметике на Руси, посвященный его автору – Леонтию Филипповичу Магницкому, День занимательной науки, посвященный ее родоначальнику – Якову Исидоровичу Перельману), День математика (1 апреля) и пр.

Использование новых форм воспитательной работы профессионально-ориентированной направленности обусловлено требованиями стандартов и особенностями организации воспитательной работы в конкретном вузе. Например, Ивент-семинары «Калужская область – кузница научных кадров» и «Азбука науки», математическая игротека «Пробуй! Выдумывай! Твори!», научно-исследовательская лаборатория «Топологические свойства фигур. Лист Мебиуса» и прочие образовательные события профессиональной направленности, проводимые в рамках Декады науки, Фестиваля науки или Недели математики и методики ее преподавания в начальной школе.

Применение подобных форм работы, выполняемых в форме практико-ориентированных проектов педагогической направленности, способствует формированию положительно окрашенного образа математики, стимулирует профессиональные и эмоционально-ценностные установки будущих учителей [3]. Данный опыт представлен нами в более ранних публикациях. Работа в данном направлении будет продолжена.

Литература

1. Дробышев Ю.А., Дробышева И.В. Историко-математический компонент в учебниках математики 5–6-х классов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 3 (53). – С. 27–39. – DOI 10.25146/1995-0861-2020-53-3-218.
2. Павлова О.А. Вне урока. Математический праздник как форма внеурочной деятельности (на примере Дня числа π) // Математика в школе. – 2018. – № 4. – С. p_06
3. Павлова О.А., Чиркова Н.И. Профессионально ориентированные проекты педагогической направленности как инструмент стимулирования профессионального саморазвития будущих учителей // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 127–134.
4. Харди Г.Г. Апология математика (Перевод с английского Ю.А. Данилова). – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2000, 104 с. – URL: <https://www.rulit.me/author/hardi-godfri-harold/apologiya-matematika-download-230756.html>
5. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания. – М.: Ин-т психологии РАН, 2016. – 199 с.
6. *Methods of Using Cases from the Life of Outstanding Mathematicians in the Training of Future Teacher* / O.A. Pavlova, Z.F. Zaripova, L.R. Zagitova, V.G. Zakirova // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2021. – Vol. 17. – No 10. – P. 1–10. – DOI 10.29333/ejmste/11178.

УДК 378

*А.С. Потапов, ассистент
А.А. Сафин, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ПРОГРАММЫ ПО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Аннотация. Обновление национальных целей и стратегических задач образовательной политики в Российской Федерации [7], привели к изменениям требований к уровню профессиональной компетентности педагога. В соответствии с поставленными целями и задачами Министерством просвещения Российской Федерации разработан и утвержден обновленный федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – Стандарт), который вступает в силу 1 сентября 2022 года [5]. Важным условием реализации требований обновленного Стандарта является высокий уровень профессиональных компетенций современного учителя, которые описаны в профессиональных стандартах педагога [6]. В статье предложено решение профессиональных проблем педагога, реализующего программы гражданско-патриотического воспитания, выявленных по итогам диагностики педагогов Республики Татарстан. С этой целью разработаны индивидуальные образовательные маршруты для педагогов. Реализация индивидуальных образовательных маршрутов рассчитана на три года и предполагает качественные изменения уровня профессиональной компетентности участников исследования. **Целью исследования** является изучение возможностей реализации индивидуальных образовательных маршрутов в развитии профессиональных компетенций педагогов по гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся. **Методы исследования:** теоретические (анализ, синтез, конкретизация, обобщение, метод аналогий), диагностические (анкетирование, интервьюирование, тестирование), эмпирические (изучение опыта работы образовательных организаций, нормативной и учебно-методической документации, педагогическое наблюдение). Исследование по диагностике и устранению выявленных профессиональных дефицитов проводилось Приволжским межрегиональным центром повышения квалификации и профессиональной

переподготовки работников образования Института психологии и образования Казанского федерального университета среди 78 педагогов, реализующих гражданско-патриотическое воспитание (педагоги-организаторы и учителя основ безопасности жизнедеятельности). **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование показало эффективность реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогов. В результате проведения диагностических процедур определены основные профессиональные дефициты педагогов, разработаны индивидуальные образовательные маршруты, реализация которых позволила повысить уровень профессиональных компетентностей педагогов. **Результаты исследования.** Промежуточные результаты проведенной работы по итогам 2021/2022 учебного года показывают положительную динамику изменений профессиональной компетентности педагога. Такая система работы может быть использована педагогами при организации самостоятельной образовательной траектории в процессе самосовершенствования, а также организациями дополнительного профессионального образования для совершенствования профессиональных компетенций педагогов, реализующих программы по гражданско-патриотическому воспитанию.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт, профессиональные компетенции, гражданско-патриотическое воспитание, профессиональные дефициты, индивидуальный образовательный маршрут.

*A.S. Potapov, assistant
A.A. Safin, Ph.D., Associate Professor
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

A SYSTEM OF WORK TO IMPROVE THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER IMPLEMENTING PROGRAMS ON CIVIL-PATRIOTE EDUCATION

Abstract. Updating the national goals and strategic objectives of the educational policy in the Russian Federation has led to changes in the requirements for the level of professional competence of a teacher. In accordance with the goals and objectives set, the Ministry of Education of the Russian Federation has developed and approved an updated federal state educational standard for basic general education (hereinafter referred to as the Standard), which comes into force on September 1, 2022. An important condition for the implementation of the requirements of the updated Standard is the high level of professional competencies of a modern teacher, which are described in the professional standards of a teacher. The article proposes a solution to the professional problems of a teacher who implements programs of civil-patriotic education, identified by the results of diagnostics of teachers of the Republic of Tatarstan. For this purpose, individual educational routes for teachers have been developed. The implementation of individual educational routes is designed for three years and involves qualitative changes in the level of professional competence of the study participants. **The aim of the study** is to study the possibilities of implementing individual educational routes in the development of professional competencies of teachers in the civil and patriotic education of students. **Research methods:** theoretical (analysis, synthesis, concretization, generalization, analogy method), diagnostic (questionnaires, interviewing, testing), empirical (studying the experience of educational organizations, normative and educational documentation, pedagogical observation). A study on the diagnosis and elimination of identified professional deficiencies was conducted by the Volga Interregional Center for Advanced Studies and Professional Retraining of Education Workers of the Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University among 78 teachers implementing civil-patriotic education (teachers-organizers and teachers of the basics of life safety). **Findings and recommendations.** The study showed the effectiveness of the implementation of individual educational routes for teachers. As a result of the diagnostic procedures, the main professional deficits of teachers were identified, individual educational routes were developed, the implementation of which made it possible to increase the level of professional competencies of teachers. **Research results.** The interim results of the work carried out fol-

lowing the results of the 2021/2022 academic year show a positive trend in changes in the professional competence of a teacher. Such a system of work can be used by teachers in organizing an independent educational trajectory in the process of self-improvement, as well as organizations of additional professional education to improve the professional competencies of teachers implementing programs for civil-patriotic education.

Keywords: federal state educational standard, professional standard, professional competencies, civic-patriotic education, professional deficits, individual educational route.

Введение. В условиях современных требований к уровню профессиональной компетентности педагога, становится актуальной проблема выбора эффективных технологий повышения профессиональной компетентности педагога. Ранее нами рассматривались вопросы готовности педагога к гражданско-патриотическому воспитанию детей и подростков, где также были выявлены проблемы педагогов мотивационного и когнитивного характера [3, 4].

В статье предложено решение профессиональных проблем педагога, реализующего программы гражданско-патриотического воспитания, выявленных по итогам диагностики педагогов Республики Татарстан. С этой целью разработаны индивидуальные образовательные маршруты для педагогов, реализация индивидуальных образовательных маршрутов рассчитана на три года и предполагает качественные изменения уровня профессиональной компетентности участников исследования.

Теоритический анализ литературы. Проанализировав требования федерального государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта педагога, применительно к педагогу, осуществляющему гражданско-патриотическое воспитание обучающихся, мы выделили основные требования к его педагогической деятельности по четырем направлениям:

1) **Нормативно-правовые основы образования.** Педагог, реализующий программы гражданско-патриотического воспитания должен знать основы нормативно-правового обеспечения образования. В частности, основы Конституции РФ, Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года и т. д. В этих нормативно-правовых актах патриотизм и гражданственность определены основными направлениями воспитания. Одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, является воспитание гражданственности, патриотизма и правовой культуры [1].

2) **Предметные компетенции.** Педагог должен владеть специальными знаниями преподаваемой предметной области, а также знаниями о гражданственности и патриотизме. Ведь именно эти знания являются обязательным условием его успешной педагогической деятельности. А также педагог должен владеть знаниями основных положений концепции преподавания предмета и умениями создания условий для организации эффективного образовательного процесса.

3) Методические компетенции. Современный педагог гражданско-патриотической направленности должен владеть методикой преподавания своего предмета, различными способами планирования, проектирования и оценки образовательного процесса по предмету, компетенциями по индивидуализации образования в зависимости от особенностей обучающихся, созданию мотивирующей образовательной среды, в том числе с применением в образовательном процессе цифровых и информационно-коммуникационных технологий.

4) Психолого-педагогические компетенции. Педагог должен владеть психолого-педагогическими приемами общения с обучающимися различных социальных групп с учетом их возрастных, психологических, физических особенностей, устанавливать коммуникации со всеми участниками образовательного процесса с применением современных образовательных технологий.

В связи с этим, актуальной проблемой образования является соответствие педагога и уровня его профессиональной компетентности требованиям предъявляемых к нему, с учетом стремительно изменяющегося современного мира.

Целью исследования является использование образовательного потенциала индивидуальных образовательных маршрутов в развитии профессиональных компетенций педагогов, реализующих программы гражданско-патриотического воспитания обучающихся.

Методы исследования: теоретические (анализ, конкретизация, синтез, метод аналогий, обобщение), диагностические (анкетирование, тестирование, интервьюирование), эмпирические (метод педагогического наблюдения, обобщение опыта воспитательной работы образовательных организаций, положений нормативно-правовой и методической литературы). Исследование по диагностике и преодолению профессиональных дефицитов проводилось среди 78 педагогов, реализующих программы гражданско-патриотического воспитания (педагоги-организаторы и учителя основ безопасности жизнедеятельности – далее ОБЖ) на базе Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования КФУ (далее Центр).

Результаты исследования. Одним из направлений деятельности Центра является диагностика профессиональных компетенций учителей, выявление различных профессиональных затруднений педагогов, разработка и реализация мероприятий по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов.

Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки Казанского (Приволжского) федерального университета совместно с Центром оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов провели исследование по диагностике педагогов, реализующих программы гражданско-патриотического воспитания (педагогов-организаторов и учителей ОБЖ общеобразовательных организаций) в количестве 78 человек. Эта категория педагогов была выбрана по причине их доминирующей роли в реализации и в управлении процесса гражданско-патриотического воспитания в урочной и внеурочной деятельности школы.

Проведение исследования осуществлялось в государственной информационной системе «Электронное образование Республики Татарстан». Был разработан диагностический материал, который представлял собой: 25 вопросов по 4 направлениям: Нормативно-правовые основы образования (4 вопроса), предметные компетенции (4 вопроса), методические компетенции (13 вопросов) и психолого-педагогические и коммуникативные компетенции (4 вопроса).

В блоке «Нормативно-правовые основы образования» вопросы были ориентированы на диагностику компетенций преподавателя на знания нормативно-правовых актов, регулирующих образовательную деятельность, вопросы воспитания гражданственности и патриотизма, требований к условиям организации образовательного процесса.

В блоке «Предметные компетенции» преподаватель отвечал на вопросы и выполнял задания на знание своей предметной области, знания основ гражданственности и патриотизма, истории становления гражданственности и патриотизма в России, освоения основ экологической культуры, основ социально-гуманитарных принципов образования, организации социально-значимой деятельности и т. д.

Задания в блоке «Методические аспекты профессиональной деятельности» были направлены на диагностику методических компетенций педагога, составляющими которых были вопросы планирования учебного занятия, развития универсальных учебных действий и оценке их сформированности у обучающихся (познавательные, регулятивные, коммуникативные), развития функциональной грамотности школьников. Также учитель демонстрировал компетентность обеспечения инклюзивной образовательной среды и индивидуализации образования.

В блоке «Психолого-педагогические и коммуникативные компетенции» педагоги были продиагностированы по вопросам знания основных закономерностей половозрастного развития, таких как: стадии и кризисы развития, особенности социализации личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также на знание основ их психодиагностики. Педагоги, демонстрируя свои коммуникативные компетенции, должны были показать способность к реализации воспитательных аспектов учебной деятельности, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с обучающимися и способность организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых результатов.

Структура диагностических средств включала различные типы вопросов: вопросы с выбором одного верного ответа, вопросы на сопоставление и определение последовательности, практические задания [2]. Исследование предполагало определение уровня профессиональных компетенций учителей с целью их совершенствования.

Исследуя результаты диагностики все результаты педагогов были разделены на три уровня – низкий, средний и высокий. Низкий уровень предполагал – менее 50 % правильных ответов, средний уровень – от 50 % до 75 % правильных ответов, и высокий – от 75 % и выше.

Согласно результатам, представленным в рис. 1, из 78 педагогов, реализующих программы гражданского-патриотического воспитания низкий уровень продемонстрировали – 30 (38 %) педагогов, средний уровень показали – 38 (49 %) педагогов, высокий уровень – 10 (13 %) педагогов.

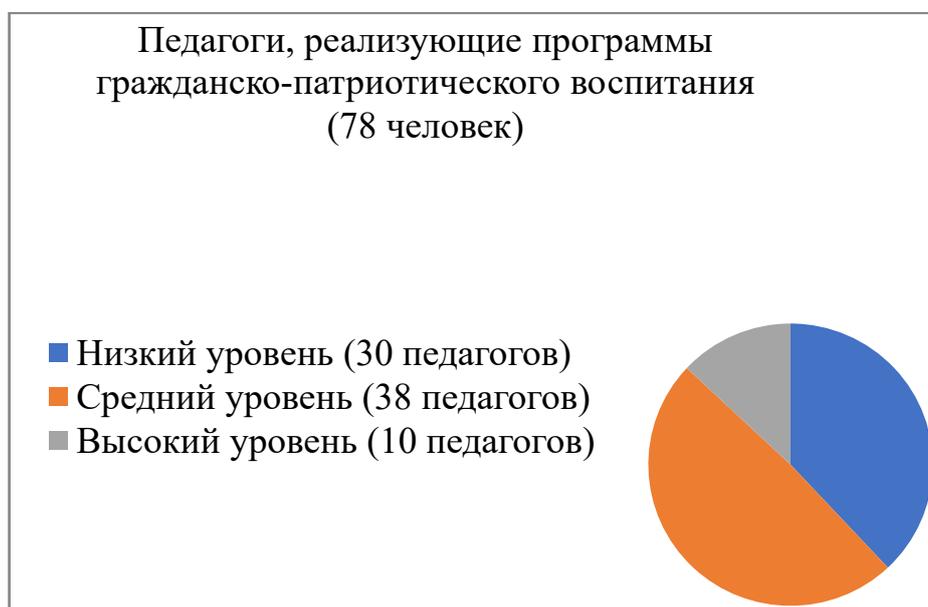


Рисунок 1. Результаты

Согласно результатам, представленным в табл. 1, педагоги гражданско-патриотической направленности имеют довольно высокие результаты в нормативно-правовом блоке (79,2 %), средние результаты в предметном блоке (71,5 %), а результаты в методическом блоке (54,7 %) и в блоке психолого-педагогического сопровождения (55,3 %) низкие результаты. Средний результат педагогов по всем блокам составляет – 65,2 %.

Таблица 1

Результаты диагностики профессиональных (педагогических) компетенций

Субъект исследования	Общее кол-во, чел.	Нормативно-правовой блок (общий %)	Предметный блок (общий %)	Методический блок (общий %)	Психолого-педагогический блок (общий %)	Итоговый результат %
Педагоги-организаторы и учителя ОБЖ, реализующие программы гражданского-патриотического воспитания	78	79,2	71,5	54,7	55,3	65,2

Из этих показателей можно сделать вывод, что педагоги, реализующие программы гражданско-патриотического воспитания имеют неплохие знания в своей предметной области и в ее нормативно-правовом регулировании, однако в методических компетенциях имеются серьезные профессиональные дефициты, которые отрицательно влияют на эффективный образовательный процесс. А также серьезные проблемы были выявлены в психолого-педагогических и коммуникативных компетенциях педагогов, что также негативно сказывается не только на образовательный, но и на воспитательный процесс.

На основе результатов диагностики профессиональных компетенций и анализа выявленных профессиональных дефицитов для педагогов, показавших низкий и средний уровень профессиональной компетенции (68 педагогов) в Центре КФУ были разработаны индивидуальные образовательные маршруты для каждого педагога, в соответствии с их образовательными затруднениями, рассчитанные на три года реализации с 2021 по 2024 год.

Реализация ИОМ предусматривает следующие этапы: диагностику профессиональной компетентности педагога и прогнозирование образовательных результатов; разработку комплекса психолого-педагогических, информационно-методических, организационно-педагогических мер, направленных на устранение профессиональных дефицитов педагога; реализацию комплекса психолого-педагогических, информационно-методических, организационно-педагогических мер, направленных на устранение профессиональных дефицитов педагога; итоговую диагностику динамики развития профессиональных компетенций учителя, сопоставление фактических результатов с прогнозными значениями.

Комплекс мероприятий индивидуального профессионального развития педагога включает: специально разработанные программы повышения квалификации; семинары, вебинары, конференции, групповые и индивидуальные консультации; мастер-классы с привлечением учителей-практиков и научно-педагогических работников организаций высшего образования и т. д.

Основной формой работы по совершенствованию профессиональных компетенций должно стать активное участие педагогов в практической деятельности по направлениям, в которых были выявлены дефициты в ходе диагностики. Индивидуальный образовательный маршрут предполагает разработку различных методических материалов (методических рекомендаций, технологических карт, и т. д.), создание практико-ориентированных педагогических проектов, контрольно-измерительных материалов; подготовку докладов на методических объединениях различного уровня; участие в круглых столах по обобщению опыта гражданско-патриотического воспитания, а также обучение на курсах повышения квалификации в Центре КФУ. Реализация индивидуального образовательного маршрута рассчитана на 3 года.

Для эффективной поддержки процесса профессионального совершенствования педагогов Центром разработаны следующие программы:

– «Проектирование образовательного процесса по физической культуре и основам безопасности жизнедеятельности в условиях реализации комплекса ГТО»;

- «Гражданско-патриотическое воспитание: особенности и реализация в системе дополнительного образования»;
- «Инновационное содержание деятельности педагога дополнительного образования как условие повышения качества дополнительного образования»;
- «Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с отклоняющимся поведением» и другие.

Во все программы был включен модуль по знаниям нормативной составляющей гражданско-патриотического воспитания, основ гражданственности и патриотизма, методики гражданско-патриотического воспитания и психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса.

Группы учителей, которые не прошли диагностику в 2021/2022 учебном году, будут проходить подобную диагностику в рамках курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Татарстан в последующие годы.

Заключение Нами предложены пути решения профессиональных проблем и дефицитов педагогов средствами индивидуальных образовательных маршрутов, которые должны привести к росту профессиональной компетентности педагогов, реализующих программы гражданско-патриотического воспитания обучающихся.

По промежуточным результатам первого года реализации индивидуальных образовательных маршрутов можно отметить, что из 43 педагогов, прошедших диагностические процедуры и обучавшихся на курсах повышения квалификации в этом учебном году у 19 педагогов (44 %) отмечается повышение профессиональных компетенций, у 7 педагогов (16 %) профессиональные дефициты были устранены и 17 педагогов (40 %) нуждаются в дальнейшем совершенствовании профессиональных компетенций.

Таким образом, можно сделать вывод, что реализация индивидуальных образовательных маршрутов является эффективной формой повышения уровня профессиональной компетентности педагога, реализующего программы гражданско-патриотического воспитания.

Литература

1. Андреева Е.Е. Нормативно-правовые основы гражданско-патриотического воспитания в России // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativno-pravovye-osnovy-grazhdansko-patrioticheskogo-vozpitanija-v-rossii> (дата обращения: 25.02.2022).

2. ГАУ «Центр оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов» Аналитический отчет по результатам апробации диагностики профессиональных компетенций педагогических работников 2021 года в государственной информационной системе «Электронное образование Республики Татарстан [Электронный ресурс]. – URL: https://cattatar.ru/media/Otchet_2021.pdf (дата обращения: 13.02.2022).

3. О готовности педагогов к преодолению отклоняющегося поведения подростков средствами гражданско-патриотического воспитания // Сборник трудов по материалам IV Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ «Актуальные вопросы современной науки» (20 февраля 2021 г., г. Уфа). – Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2021. – С. 76–85.

4. Подготовка педагогов к работе по преодолению отклоняющегося поведения подростков средствами гражданско-патриотического воспитания / А.С. Потапов // материалы Международной электронной научно-практической конференции, 21 мая 2021 г. / КазГИК; науч. ред.: Р.Ш. Ахмадиева, П.П. Терехов, Д.М. Явгильдина. – Казань, 2021. – С. 406–410.

5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2021. – Федеральный вып. № 64101 от 05.07.2021. – Режим доступа: <https://rg.ru/2021/07/06/minpros-prikaz287-site-dok.html> (дата обращения: 02.03.2022).

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 № 544н. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2013. – Федеральный вып. № 30550 от 06.12.2013. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 02.03.2022).

7. Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2018. – Федеральный вып. № 75601 от 09.05.2018. – Режим доступа: <https://rg.ru/2018/05/07/ukaz-204.html> (дата обращения: 03.03.2022).

УДК 159.9

*И.Ю. Резванова, к.п.н., доцент
Академия социального управления,
г. Москва, Россия*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ КАК ПРЕДИКТОРЫ ВЫГОРАНИЯ

Аннотация. В статье приведен анализ профессиональной мотивации и требований и ресурсов работы в выгорании педагогических работников. Ставится вопрос о медиации профессиональной мотивации связи требований и ресурсов работы с выгоранием.

Ключевые слова: теория самодетерминации, требования и ресурсы работы, выгорание.

*I.Yu. Rezvanova, PhD, associate professor
Academy of Public Administration,
Moscow, Russia*

PROFESSIONAL MOTIVATION AND ORGANIZATIONAL FACTORS AS PREDICTORS OF BURNOUT

Abstract. The article provides an analysis of professional motivation and job demands and resources in the burnout of teachers. The question is raised about the mediation of professional motivation of relationship between job demands and resources and burnout.

Keywords: theory self-determination, job demands and resources, burnout.

Исследование предикторов выгорание является актуальной проблемой с времен первого упоминания о данном феномене. Ведь зная причины выгорания, можно разработать эффективные стратегии для изменения этих факторов.

Одна из наиболее распространенных и перспективных теорий понимания предикторов выгорания является теория самодетерминации (SDT). Согласно

данной теории удовлетворение базовых психологических потребностей повышает внутреннюю мотивацию, достижения в образовании, спорте, в различных сферах занятости и препятствует выгоранию [15; 16].

Тем не менее в теории самодетерминации мотивационные аспекты не до конца изучены в качестве посреднической роли между факторами трудовой деятельности и выгоранием.

Основной идеей теории STD Р. Райана и Э. Деси является концепция психологических потребностей. Потребности, согласно Большому психологическому словарю, – внутренние сущностные силы организма, побуждающие человека к различного рода активностям [1: 631]. Раскрытие побудительной силы преднамеренного поведения человека, ее поддержка и инициация важны для выяснения возникновения выгорания и его предотвращения. Авторы STD отмечают, что психологические потребности в автономии, компетентности и связанности универсальны и удовлетворение их необходимо для успешного роста, благополучия человека, независимо от исторической эпохи развития и культурных контекстов [20].

Отстаивая универсальность потребностей, авторы берут за основу стандарты, предложенные Vaumeister R.F. & Leary M.R.: 1) удовлетворение потребностей должно быстро давать эффект при любых обстоятельствах, кроме неблагоприятных условий; 2) иметь аффективные последствия удовлетворения; 3) иметь когнитивную обработку; 4) не приводить к пагубным последствиям для здоровья; 5) потребности должны вызывать целенаправленное поведение для их удовлетворения; 6) применены ко всем людям; 7) не должны быть производными от других мотивов; 8) влиять на широкий спектр моделей поведения человека; 9) должны влиять на широкий спектр человеческой деятельности [10]. Указанные стандарты полезны в изучении многочисленных контекстов удовлетворения этих потребностей, в нашем случае это организационные факторы (школьный контекст).

Потребность в автономии связана с интересами и ценностями человека, его самоутверждением. Для педагогических работников, это реализация потребностей и интересов в педагогической деятельности, обоснованность и ответственность его действий.

Потребность в компетентности связана с мастерством человека, его способностью эффективно действовать в различных жизненных ситуациях, в развитии своих способностей, талантов [14]. Для педагога это возможность развития компетенций, педагогического мастерства, а также признание компетентности педагога в лице администрации школы, коллег, родителей, учащихся, социума, создание возможностей для развития профессионализма (горизонтальное и вертикальное развитие карьеры).

Потребность в родстве предполагает принадлежность и значимость человека среди других людей, от близких родственников до членов других социальных групп (профессиональных, учебных и др.). Потребность удовлетворяется, если человек чувствует заботу, внимание, поддержку окружающих, если у него есть возможность быть доброжелательным к другим. Для педагога это поддержка прочных межличностных связей внутри педагогического коллектива,

в том числе и в профессиональных социальных сетях, это проявление искренней симпатии, заботы, внимания и вовлеченности к тому, что он делает.

Ученые доказали обязательную связь трех базовых потребностей. Так, уважение чужого мнения при взаимодействии способствует удовлетворению потребности в автономии, а также способствует связанности. Когда удовлетворяется потребность в компетентности, то человек понимает, что у него есть способности и навыки для удовлетворения других потребностей. Если удовлетворена потребность в автономии, то человек чувствует себя аутентичным, открытым для общения с другими людьми и исследует новые способы удовлетворения своих потребностей. Удовлетворение потребности в связанности с другими людьми способствует появлению чувства безопасности, уверенности, свободы [8; 17; 20].

Эти три потребности создают основу для динамической теории мотивации и определения значимости контекстных условий для их удовлетворения и поддержки.

В теории самодетерминации авторы рассматривают мотивацию не как единое явление в отличие от предыдущих исследователей Вудворта Р., МакКлелланда Д., Герцберга Ф., Маслоу А. и др. Деси Э. и Райан Р. дифференцируют типы мотивации в зависимости от наличия самоопределяемых форм, источников мотивов, аффектов и переживаний, поведенческих последствий, которые отражаются на здоровье и благополучии человека [20].

Высшая самоопределяемая форма мотивации – это внутренняя мотивация, которая выражает волю и готовность человека действовать со своими интересами, ценностями. В нашем случае, педагоги внутренне мотивированы, если их профессиональная деятельность им приятна и интересна, они открыты ко всему, что предлагает им эта деятельность (вызовы, инновации, новый опыт и пр.) Внутренняя мотивация представляет собой прообраз автономной мотивации.

Другими типами мотивации, различающимися по степени автономности, являются интегрированная и идентифицированная мотивация. Идентифицированная мотивация – деятельность осуществляется субъектом ради достижения целей, которые выбраны осознанно, например карьерный рост. Педагог мотивирован из-за желания получить повышение по должности, например войти в число административного состава, получить высшую квалификационную категорию или категорию учителя-методиста, учителя-наставника и др. Если мы имеем дело с интегрированной мотивацией, то профессиональная деятельность педагога находится в гармонии с другими сферами жизни и переживается им как часть собственной идентичности, он чувствует призвание «учить».

Если речь идет о силах извне, побуждающих действовать человека, – это контролируемые типы мотивации. Когда поведение человека продиктовано внешними силами, например, ситуациями вознаграждения или наказания, то речь идет о экстернальной мотивации. Педагогом движут внешние, навязанные извне мотивы, связанные с получением моральной или материальной выгоды (награды) или боязнью избежать порицания, наказания. Когда поведение человека управляется через интроекцию (внутренний контроль), например, чувство

вины, стыда, страха неодобрения, потери собственного достоинства, в этом случае говорят об интроецированной мотивации [6].

Каждый тип мотивации имеет свои динамические причины и следствия, учет которых может стимулировать либо автономный либо контролируемый тип мотивации, что очень важно в изучении контекстуальных характеристик. Мотивационная регуляция поведения в теории самодетерминации предполагает, что человек может быть не только более или менее мотивирован, но и то, что он может быть одновременно мотивирован внутренней и внешними типами мотиваций, что может сказываться на здоровье человека в плане выгорания. Понимание какими типами мотивации подкрепляется поведение человека, а также их связь с организационными факторами, поможет подобрать эффективные средства профилактики выгорания.

Особое место в теории самодетерминации занимает вопрос об амотивации, поскольку авторы используют данное понятие как отсутствие мотивации. В таком случае поведение характеризуется пассивностью, бесцельностью, неэффективностью действий. Другими словами человек не намерен действовать в следующих случаях: если не видит результатов деятельности, считает усилия бессмысленными, отсутствует интерес и поведение не связано с удовлетворением потребностей, но при этом человек компетентен и способен эффективно действовать [18; 20]. Еще одной возможной причиной амотивации является оппозиционное неповиновение или сопротивление человека [21]. Таким образом, понимание причин амотивации позволяет лучше различать намерения не действовать в той или иной ситуации.

Значимым является функциональное различие автономной и контролируемой мотивацией. Контролируемая мотивация побуждает к действиям, но при этом, это неоптимальная форма мотивации. Она негибкая, сопровождается негативным аффектом и связана с более низкой производительностью, особенно в эвристических действиях, в ситуациях, требующих нестандартного подхода к решению проблем, что значимо в педагогической деятельности [14; 20]. Автономная мотивация приводит к лучшим качественным результатам в учебе, работе, творчестве [22]. Как правило, человек осознает, какими мотивами продиктовано его поведение, автономными или контролируемыми. В профилактических интервенциях выгорания важно понять, какой вид мотивации является доминирующим в работе, чтобы предложить средства для поддержания самоопределяемых форм мотивации.

По мнению исследователей, организационный контекст может буферировать или усиливать уязвимость организма к различным типам мотиваций [11].

Теория Job Demands-Resources (JD-R) имеет перспективы в исследовании типов мотивации и выгорания [13]. Авторы теории к требованиям относятся такие характеристики работы, которые связаны с постоянными усилиями и затратами работника: конфликты, перегрузка, сложность, давление и др. Характеристики работы, способствующие достижению рабочих целей, профессиональному развитию, являются ресурсами работы [9]. Модель JD-R также предполагает, что рабочие ресурсы имеют решающее значение для смягчения вредных по-

следствий стресса и выгорания. Выгорание имеет место там, где есть дисбаланс между требованиями и ресурсами работы [10].

Еще одной идеей модели JD-R является связь требований и ресурсов работы с мотивацией. В работах Шауфели В. увлеченность работой связана с позитивной мотивацией и удовлетворенностью трудовой деятельностью, в то время, как выгорание – с истощением, упадком сил и энергии, циничным и равнодушным отношением к делу, коллегам, нарастающей усталостью и стрессом [5]. Подобное описание увлеченности близко к пониманию автономной и внутренней мотивации, являющимися типами мотивации в теории SDT.

На основе объединения теорий SDT и JDR Осин Е.Н. и Иванова Т.Ю. выдвинули предположение, что профессиональная мотивация выступает медиатором связей ресурсов и требований работы с увлеченностью и выгоранием, и получили первое подтверждение этой гипотезы на выборке сотрудников предприятий [2].

Изучив ключевые идеи теории самодетерминации и теории требований и ресурсов работы, мы сформулировали предположения, что профессиональная мотивация является медиатором связи требований и ресурсов работы с выгоранием; профессиональная мотивация взаимодействует с ресурсами и требованиями работы в предсказании выгорания. Данные гипотезы были подтверждены в нашем исследовании на выборке педагогических работников [4].

Таким образом, изучение связи профессиональной мотивации и организационных факторов в контексте выгорания вносит вклад в изучении предикторов выгорания и разработке стратегий предотвращения его.

Литература

1. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. *Большой психологический словарь*. – М., СПб.: АСТ-Москва; Прайм-Еврознак, 2008. – 632 с.
2. Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Кошелева Н.В. *Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология*. – 2018. – Т. 8. – № 1. – С. 85–121.
3. Осин Е.Н., Горбунова А.А., Гордеева Т.О., Иванова Т.Ю., Кошелева Н.В., Овчинникова (Мандрикова) Е.Ю. *Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности // Организационная психология*. – 2017. – Т. 7. – № 4. – С. 21–49.
4. Резванова И.Ю. *Ресурсы и требования работы, профессиональная мотивация как предикторы эмоционального выгорания учителей. Дис...магистр*. – М., НИУ ВШЭ, 2020. – 55 с.
5. Шауфели В., Дийкстра П., Иванова Т. *Увлеченность работой: Как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие*. – 2015. – 137 с.
6. Baard P.P., Deci E.L., & Ryan R.M. *References Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings // Journal of Applied Social Psychology*. – 2004. – 34 (10). – P. 2045–2068.
7. Bakker A.B., & Demerouti E. *The Job Demands-Resources Model: State of the Art // Journal of Managerial Psychology*. – 2007. – 22. – P. 309–328.
8. Bakker A.B., Demerouti E. "Job demands–resources theory", in *Wellbeing: A Complete Reference Guide*, – 2014. – P. 37–64.
9. Bakker A.B., Demerouti E. *Job demands–resources theory: taking stock and looking forward // Occupational Health Psychology*. – 2017. – 22. – P. 273–285.
10. Baumeister R.F. & Leary M.R. *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin*. 1995. – 117 (3). – P. 497–529.

11. Bindman S.W., Pomerantz E.M. & Roisman, G.I. Do children's executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through References high school // *Journal of Educational Psychology*. – 2015. – 107 (3). – P. 756–770.
12. Deci E.L., & Moller A.C. The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined Extrinsic motivation. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. 2005. – P. 579–597.
13. Demorouti E., Bakker A.B., Nachreiner F., & Schaufeli W.B. The job demands–resources model of burnout // *The Journal of Applied Psychology*. – 2001. – 86 (3). – P. 499–512.
14. Dweck C.S. & Leggett E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality // *Psychological Revie.* – 1998. – 95 (2). – P. 256–273.
15. Gould D., Dieffenbach K., & Moffett, A. Psychological characteristics and their development in Olympic champions // *Journal of Applied Sports Psychology* – 2002. – 14. – P. 172–204.
16. Kusrkar R.A., Croiset G., Ten Cate T.J. Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination theory // *Medical Teacher*. – 2011. – 33. – P. 978–982.
17. Patrick H., Knee C.R., Canevello A., & Lonsbary, C. The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2007. – 92(3). – P. 434–457.
18. Pelletier L.G., Dion S.C., Tuson K. & Green-Demers I. Why do people fail to adopt environmental protective behaviors?: Toward a taxonomy of environmental amotivation // *Journal of Applied Social Psychology*. – 1999. – 29 (12). – P. 2481–2504.
19. Ryan R.M., & Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. – 2000. – 55 (1). – P. 68–78.
20. Ryan R.M. et Deci E.L. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. – 2017. – P. 769.
21. Vallerand R.J., Pelletier L.G., & Koestner R. Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*. – 2008. – 49 (3). – P. 257–262.
22. Van der Burgt S, Kusrkar R.A, Wilschut J, Tjin ATS, Croiset G. Peerdeman SM. Motivational profiles and motivation // *Journal of Continuing Education in the Health Professions*. 2018. – 38 (3). – P. 171–178.
23. Van Petegem, S., Soenens, B. Vansteenkiste, M., & Beyers W. Rebels with a cause?: Adolescent defiance from the perspective of Reactance Theory and Self-Determination Theory. *Child Development*. – 2015. – 86 – P. 903 918.

УДК 796.01:159.9

Ю.С. Ромашко, аспирант
Г.Б. Горская, д. псих. н., профессор
Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма,
г. Краснодар, Россия

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ И ТРЕНЕРОВ

Аннотация. Проблема исследования. В настоящее время в условиях стремительно-го развития современных тенденций в окружающем мире достаточно важным становится изучение метакогнитивных умений, позволяющих наиболее качественно и продуктивно осуществлять профессиональную деятельность. Метапознание означает «мышление о мышлении». Это процесс изучения знания субъекта о своей когнитивной системе и умение управлять ею в образовательном пространстве. Метапознание является важнейшим компонентом образовательной среды, ценность которого возрастает по мере того, как среда

становится более сложной, разнообразной и виртуализированной [10]. В современном мире педагоги должны владеть умением предвидения, гибко трансформировать имеющуюся информацию в контексте своей профессиональной деятельности, а также проводить качественный анализ своей деятельности на высшем уровне.

В связи с тем, что в педагогике и психологии ряд авторов традиционно применяют в исследованиях гендерный подход, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска тех факторов, которые оказывают значительное влияние на эффективность профессиональной деятельности как педагогов, так и тренеров с учетом гендерных особенностей.

Традиционно деятельность педагога ограничена жестко структурированным конспектом урока с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов. В то же время деятельность тренера направлена на получение максимального результата и достижение наивысших успехов спортсменов в спорте. По данным исследований зарубежных авторов педагоги подчеркивают важность активного и конструктивного процесса осмысления, понимания и решения проблем [9]. Исходя из вышеизложенного, целью исследования является выявление гендерных особенностей метакогнитивных умений тренеров и педагогов по физической культуре и спорту.

Методы исследования. В исследовании приняли участие тренеры (мужчины $n=36$, женщины $n=33$) по различным видам спорта и педагоги по физической культуре и спорту (мужчины $n=24$, женщины $n=26$) в возрасте от 22 до 60 лет, имеющие стаж профессиональной деятельности от 1 года до 34 лет. В исследовании использовались методики «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» [5] и методика «Рефлексивные умения (метакогнитивный уровень)» Е.В. Савченко [4], диагностика самооффективности по методике Маддукса и Шеера, метод математической статистики – коэффициент корреляции Спирмена.

Выводы и рекомендации. В результате исследования выявлено наличие большего количества положительных взаимосвязей между параметрами метакогнитивных умений, компонентами профессионально-педагогического саморазвития и показателей самооффективности в профессиональной деятельности у педагогов по физической культуре и спорту и у тренеров мужского пола, чем у представителей данных профессий женского пола.

По результатам исследования у педагогов-мужчин была выявлена взаимосвязь между общим уровнем развития метакогнитивных умений, показателем самооффективности в сфере предметной деятельности и компонентами профессионально-педагогического саморазвития – мотивационным, нравственно-волевым, гностическим, организационным и показателем способности к самоуправлению в педагогической деятельности. Следует отметить, что у педагогов-женщин перечисленных взаимосвязей обнаружено не было. Анализ результатов исследования тренеров позволил выявить наличие взаимосвязей у тренеров мужского пола между общим уровнем развития метакогнитивных умений, показателем самооффективности в сфере предметной деятельности и всеми компонентами профессионально-педагогического саморазвития. В то же время, у тренеров женского пола выявлены взаимосвязи метакогнитивных умений с мотивационным компонентом, когнитивным компонентом, гностическим компонентом, организационным компонентом и показателем способности к самоуправлению в педагогической деятельности. Полученные данные свидетельствуют о том, что педагогам по физической культуре и спорту и тренерам мужского пола в большей степени свойственны анализ, оценка и коррекция профессиональной деятельности.

Результаты проведенного исследования могут быть востребованы руководителями образовательных и спортивных организаций. Анализ работы позволяет сформулировать исследовательские задачи, направленные на изучение перспективного направления в изучении метакогнитивных умений у обучающихся, получающих профильное образование.

Ключевые слова: метапознание, метакогнитивные умения, педагог, тренер, профессиональное саморазвитие, преадаптация.

*Y.S. Romashko, PhD student
G.B. Gorskaya, Doctor of Psychology, Professor
Kuban State University of Physical Education
Sports and Tourism,
Krasnodar, Russia*

GENDER SPECIFICITY OF METACOGNITIVE SKILLS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS TEACHERS AND COACHES

Abstract. Research problem. *At present, in the context of the rapid development of modern trends in the world around us, it becomes quite important to study metacognitive skills that allow the most efficient and productive professional activities. Metacognition means “thinking about thinking”. This is the process of studying the knowledge of the subject about his cognitive system and the ability to manage it in the educational space. Metacognition is an essential component of the educational environment, the value of which increases as the environment becomes more complex, diverse and virtualized [10]. In the modern world, teachers must have the ability to foresee, flexibly transform the available information in the context of their professional activities, and also conduct a qualitative analysis of their activities at the highest level.*

Due to the fact that in pedagogy and psychology a number of authors traditionally use a gender approach in research, the relevance of this study is due to the need to search for those factors that have a significant impact on the effectiveness of the professional activities of both teachers and trainers, taking into account gender characteristics.

*Traditionally, the activity of a teacher is limited to a rigidly structured lesson plan, taking into account the requirements of federal state educational standards. At the same time, the activity of a coach is aimed at obtaining the maximum result and achieving the highest success of athletes in sports. According to research by foreign authors, teachers emphasize the importance of an active and constructive process of understanding, understanding and solving problems [9]. Based on the foregoing, the **purpose of the study** is to identify the gender characteristics of the metacognitive skills of coaches and teachers in physical culture and sports.*

Research methods. *The study involved coaches (men $n=36$, women $n=33$) in various sports and teachers in physical culture and sports (men $n=24$, women $n=26$) aged 22 to 60 years old, with professional experience from 1 year to 34 years. The study used the methods “Diagnosis of the level of partial readiness for professional and pedagogical self-development” [5] and the method “Reflexive skills (metacognitive level)” by E.V. Savchenko [4], diagnostics of self-efficacy according to the method of Maddux and Scheer, the method of mathematical statistics Spearman's correlations.*

Conclusions and recommendations. *The study revealed a greater number of positive relationships between the parameters of metacognitive skills, components of professional and pedagogical self-development and indicators of self-efficacy in professional activities among physical education and sports teachers and male coaches than among female representatives of these professions.*

According to the results of the study among male teachers, a relationship was revealed between the general level of development of metacognitive skills, an indicator of self-efficacy in the field of objective activity and components of professional and pedagogical self-development – motivational, moral-volitional, gnostic, organizational and an indicator of the ability to self-govern in pedagogical activity. It should be noted that the above relationships were not found among female teachers. The analysis of the results of the study of trainers made it possible to identify the presence of relationships among male trainers between the general level of development of metacognitive skills, the indicator of self-efficacy in the field of objective activity and all components of professional and pedagogical self-development. At the same time, female coaches showed interrelations of metacognitive skills with the motivational component, cognitive component, gnostic component, organizational component, and an indicator of the ability to self-manage in pedagogical activity.

The obtained data testify that the analysis, evaluation and correction of professional activity are more common for male teachers of physical culture and sports and coaches.

The results of the study can be claimed by the heads of educational and sports organizations. The analysis of the work allows us to formulate research tasks aimed at studying a promising direction in the study of metacognitive skills in students receiving specialized education.

Keywords: *metacognition, metacognitive skills, teacher, coach, professional self-development, preadaptation.*

Введение. В настоящее время в условиях динамично развивающегося и постоянно изменяющегося современного мира, а также глобальных изменений в образовательной среде, педагогам необходимо постоянно развивать те способности, которые позволят успешно достигать поставленных целей, грамотно использовать навыки и знания.

Современные коммуникационные и информационные технологии, появление новых форм работы, быстрое устаревание приобретаемых знаний и навыков обуславливают необходимость определения и развития компетенций, отличающихся своей актуальностью на протяжении всей жизни. По мнению многих исследователей, наиболее важными элементами готовности обучающихся к профессиональной деятельности в современном мире является их способность решать сложные задачи, анализируя и находя пути решения проблем [3].

Одной из актуальных задач как в образовательном процессе, так и в спортивной деятельности, в условиях неопределенности и сложности, особое значение приобретает развитие преадаптивности, необходимости не только обучить, а подготовить индивида к постоянным изменениям, научить адаптироваться в ситуации неопределенности, прогнозировать события.

Наиболее значимым предиктором эффективности обучения было признано метапознание, поскольку является важнейшим компонентом образовательной деятельности, ценность которого возрастает по мере того, как среда становится более сложной, разнообразной и виртуализированной [8]. Многими источниками стратегия обучения трактуется как набор метакогнитивных навыков. Следует отметить, что наличие метакогнитивных знаний и умений оказывается важным для всех участников образовательного процесса.

Изучение особенностей развития метакогнитивных умений в нашей статье с учетом гендерной специфики обусловлено необходимостью поиска ресурсов успешности в профессиональной деятельности тренеров и педагогов.

Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения вопроса об исследовании гендерной специфики метакогнитивных умений, позволяющих выполнять педагогам и тренерам профессиональную деятельность максимально результативно.

Теоретический анализ литературы. Гендерный стереотип – это общепринятый набор взглядов и привычных моделей поведения, являющиеся типичными для всех мужчин и женщин. Так, по мнению исследователя А.В. Меренкова, понятие «гендерные стереотипы» объясняется как «устойчивые программы восприятия, целеполагания, а также поведения человека, в зависимости

от принятых в данной культуре норм и правил жизнедеятельности представителей определенного пола».

Достижение эффективности в профессиональной деятельности напрямую зависит от развития тех или иных личностных качеств, способностей и умений. Значительную роль в данной задаче играет принадлежность специалиста к определенному полу. Основными характеристиками эффективной деятельности принято считать специфику принятия решения, лидерство, стремление к успеху и многие другие. В настоящее время немаловажно изучение особенностей профессиональной деятельности и активности индивида в постоянно изменяющемся мире, в условиях неопределенности развития современного общества с учетом гендерного аспекта и специфики профессиональной деятельности.

Преадаптация или опережающее развитие заключается в профессиональной подготовке будущих специалистов в контексте профессионального развития личности, способности моделировать различные будущие ситуации, прогнозировать варианты собственного личностного развития [2]. Для развития данных способностей у молодого поколения, педагоги должны владеть умением предвидения, гибко трансформировать имеющуюся информацию в контексте своей профессиональной деятельности, а также проводить качественный анализ своей деятельности на высшем уровне. Изучение в данном контексте особенностей развития метакогнитивных умений у педагогов и тренеров позволит обеспечить условия для развития психологических умений и личностных свойств, так необходимых для адаптации в современном мире.

Метакогниция, как одна из составляющих важных структур, определяющих эффективность функционирования когнитивной системы, стала изучаться с 60-х годов XX века [6]. Осознание индивидом своего мышления при выполнении определенных задач, использование этого осознания для контроля над тем, что и как он делает, трактуется как «метапознание» [7]. В ряде работ метапознание определяется как «мышление о мышлении». Это процесс изучения своей интеллектуальной деятельности, знания субъекта о своей когнитивной системе и умение управлять ею в профессиональной деятельности и образовательном пространстве [11].

Дж. Флейвел в своих работах описал три основных аспекта метапознания – метакогнитивное знание, метакогнитивный опыт и метакогнитивные умения, то есть стратегии, контролирующие познание. По мнению автора, декларативное метакогнитивное знание относится к знаниям об устройстве процессов в мире, которые касаются человеческого разума и его действий. Метакогнитивный опыт возникает при осознании ситуации и чувств человека, возникающим в ситуации решения проблемы. Метакогнитивные умения играют значительную роль в осуществлении когнитивной деятельности, таких как устная передача информации, понимание прочитанного, внимание, память. Эти аспекты метапознания относятся к процессуальным знаниям человека, которые включают функции контроля и саморегуляции, а также способность отслеживать и регулировать их [6].

Изучение зарубежными исследователями важнейших свойств метапознания позволило выделить составные компоненты процессов интеллекта, регуля-

ции поведения и личного опыта. Таким образом, метапознание определяется как способность личности контролировать свои собственные ресурсы, собирать информацию о поставленной задаче и вырабатывать подходящую стратегию для ее выполнения, контролируя ее точное выполнение, регулировать и создавать знания о своих внутренних процессах [13].

Метапознание способствует эффективному внутриличностному принятию решений в различных контекстах, помогает обеспечить бесперебойную работу текущих мыслей и поведения, помогая личности распознавать ошибки и обнаруживать потери внимания. Согласно Шроу и ряду авторов, метапознание включает в себя два основных компонента: метакогнитивные знания и метакогнитивные навыки. Первый включает в себя декларативные знания о себе, процедурные стратегии, а также информацию о том, почему и когда использовать конкретную стратегию в профессиональной деятельности. Поскольку метакогнитивное знание содержит набор определенных стратегий, его можно определить как ориентированное на задачу [12]. Использование метакогнитивных знаний помогает личности приспосабливаться к изменяющимся ситуационным требованиям конкретной ситуации, тем самым непосредственно затрагивая обработку информации.

Метакогнитивные умения можно подразделить на планирование, мониторинг и оценку. Такие умения представляют собой умения более высокого порядка, поскольку служат для регулирования когнитивных или мотивационных стратегий в решении профессиональных задач.

Изучение в нашем исследовании профессиональных качеств личности тренеров обусловлено тем, что важную роль в подготовке спортсмена играет тренер, в компетенцию которого входит формирование у спортсменов определенного мастерства и высокого уровня готовности к ответственным соревнованиям. Деятельность тренера нацелена на достижение спортсменами наивысших результатов. В свою очередь педагог по физической культуре в своей деятельности руководствуется образовательными стандартами, а также разработанными и утвержденными программами.

С учетом вышесказанного, можно предположить, что специфика профессиональной деятельности и гендерный аспект имеют значение в развитии профессионально-важных качеств педагогов и тренеров.

Цель исследования. Целью исследования являлось выявить гендерные особенности метакогнитивных умений тренеров и педагогов по физической культуре и спорту.

База исследования. В исследовании приняли участие 119 человек в возрасте от 22 до 60 лет, имеющих стаж профессиональной деятельности от 1 года до 34 лет; из них 69 человек – тренеры (мужчины $n=36$, женщины $n=33$) по различным видам спорта и 50 человек – педагоги по физической культуре и спорту (мужчины $n=24$, женщины $n=26$).

Методы и методики исследования. В исследовании использовались методики «Рефлексивные умения (метакогнитивный уровень)» Е.В. Савченко [4], «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н.П. Фетискин) [5], «Диагностика самоэф-

фективности по методике Маддукса и Шеера». Для оценки корреляционных связей применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования. Следует подчеркнуть, что все выявленные в результате исследования корреляционные взаимосвязи имеют положительный знак и представлены в табл. 1.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции показателей уровня развития метакогнитивных умений и показателей профессиональной апатии

Метакогнитивные умения	Самозффективность		Компоненты парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию						
	СЭ в ПД	СЭ в МО	МК	КгК	НВК	ГК	ОК	СУ	КК
Тренеры (мужчины)									
ОПРП	,494**	,131	,328	,384*	,427**	,599**	,490**	,402*	,542**
ПВО	,457**	-,105	,383*	,270	,363*	,410*	,305	,415*	,396*
РСЭС	,474**	,051	,478**	,388*	,362*	,477**	,448**	,341*	,421*
ППРП	,497**	-,091	,432**	,318	,416*	,434**	,423*	,536**	,456**
ФВМРП	,333*	-,063	,295	,316	,279	,342*	,266	,269	,281
ПМУА	,419*	,209	,227	,251	,194	,376*	,300	,194	,386*
КОИС	,197	-,012	,117	,100	,282	,274	,019	,156	,175
Тренеры (женщины)									
ОПРП	,220	,048	,296	,287	,092	,212	,152	,347*	,066
ПВО	-,003	-,090	,320	,328	,115	,241	,298	,289	,168
РСЭС	,639**	,110	,601**	,501**	,599**	,513**	,504**	,435*	,329
ППРП	,445**	-,103	,352*	,358*	,312	,334	,340	,484**	,239
ФВМРП	,268	-,023	,543**	,516**	,368*	,560**	,540**	,649**	,434*
ПМУА	,324	,028	,664**	,403*	,481**	,530**	,445**	,522**	,329
КОИС	,002	-,044	,450**	,395*	,196	,357*	,376*	,427*	,269

Мета- когни- тивные умения	Самозффек- тивность		Компоненты парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию						
	СЭ в ПД	СЭ в МО	МК	КгК	НВК	ГК	ОК	СУ	КК
Педагоги по физической культуре и спорту (мужчины)									
ОПРП	,462*	,093	,509*	,328	,526**	,452*	,501*	,575**	,301
ПВО	,224	-,214	,281	,115	,217	,215	,274	,331	,052
РСЭС	,636**	,361	,745**	,438*	,627**	,609**	,602**	,644**	,415*
ППРП	,517**	,267	,455*	,382	,407*	,386	,394	,391	,009
ФВМРП	,384	,078	,300	,091	,248	,293	,405*	,305	-,074
ПМУА	,351	,174	,531**	,339	,459*	,431*	,466*	,531**	,386
КОИС	,221	-,132	,294	,007	,216	,216	,343	,315	,112
Педагоги по физической культуре и спорту (женщины)									
ОПРП	,342	,445*	-,053	-,158	,260	,031	,018	,161	,112
ПВО	-,014	,009	-,360	-,249	,159	,051	,013	,198	,318
РСЭС	,386	,333	,259	,044	,325	,560**	,315	,305	,248
ППРП	,081	,261	-,236	-,155	,150	,009	-,290	,043	,177
ФВМРП	,193	,227	,269	,142	,317	,239	-,088	,187	,245
ПМУА	,242	,207	,139	,242	,369	,569**	,180	,364	,325
КОИС	-,114	-,123	,157	,124	,302	,059	-,340	,050	,132

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

Примечание: ОПРП – умение организовывать процесс решения проблемы, направлять усилия на достижение поставленной цели; ПВО – умение прогнозировать возможные ошибки, анализировать свои возможности; РСЭС – умение регулировать собственные эмоциональные состояния, настраиваться на работу; ППРП – умение планировать процесс решения проблемы, оценивать и проверять свои действия; ФВМРП – умение формировать вероятностные модели решения проблемы, анализировать свои действия, особенности своего поведения; ПМУА – умение проводить мониторинг поточных форм умственной активности, регулировать уровень значимости проблемы с учетом актуального состояния; КОИС – умение критично оценивать свои интеллектуальные способности, возможности и ограничения; МК – мотивационный; КгК – когнитивный; НВК – нравственно-волевой; ГК – гностический; ОК – организационный; СУ – способность к самоуправлению; КК – коммуникативный; СЭ в ПД – самозффективность в сфере предметной деятельности; СЭ в МО – самозффективность в сфере межличностного общения.

Результаты проведенного нами анализа позволили выявить значительное количество взаимосвязей между изучаемыми параметрами, характеризующими профессиональную деятельность, у мужчин обеих специальностей. Вероятно, это связано с тем, что мужчины в социальном обществе обычно оцениваются по его достижениям в жизни, профессии, власти и влиятельности, что мотивирует их на достижение результата.

Корреляционный анализ позволил нам обнаружить у тренеров и у педагогов по физической культуре и спорту мужского пола большое количество статистически значимых взаимосвязей между параметром самооффективности в сфере предметной деятельности, компонентами парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию и практически со всеми параметрами умений метакогнитивного уровня. Можно предположить, что это связано с гендерным стереотипом мужественности, который направлен на аспект успешности в профессиональной деятельности, нацеленность на успех и результат [1]. Вместе с тем следует выделить отсутствие корреляционных взаимосвязей у тренеров-мужчин между умением «критично оценивать свои интеллектуальные способности, возможности и ограничения» и параметрами профессионально-педагогического саморазвития, а также небольшое количество взаимосвязей между умением «проводить мониторинг поточных форм умственной активности, регулировать уровень значимости проблемы с учетом актуального состояния». Данные результаты могут быть связаны с тем, что в соответствии с гендерной спецификой мужчины в большей степени нацелены на результат, чем на организацию и контроль процесса выполнения поставленных задач. Отсутствие или выборочные взаимосвязи у педагогов-мужчин между параметрами метакогнитивных умений «прогнозировать возможные ошибки, анализировать свои возможности»; «формировать вероятностные модели решения проблемы, анализировать свои действия, особенности своего поведения» и «критично оценивать свои интеллектуальные способности, возможности и ограничения» с показателями самооффективности и компонентами профессиональной деятельности позволяют предположить наличие влияния специфики деятельности педагога, направленной на следование регламентирующим рабочим аспектам, таким как стандарт, время занятия, план-конспект и др. Деятельность тренера, в свою очередь, в большей степени направлена на достижение максимальных результатов в спорте, имеет больше возможностей для профессионального развития и личностного совершенствования.

Результаты исследования тренеров и педагогов женского пола также позволили проследить связь с гендерным аспектом. Так, у педагогов-женщин не было выявлено взаимосвязей между результативным параметром своей успешности – самооффективностью в предметной деятельности и параметрами метакогнитивных умений. Выявленные корреляционные взаимосвязи между умениями «регулировать собственные эмоциональные состояния, настраиваться на работу», «проводить мониторинг поточных форм умственной активности, регулировать уровень значимости проблемы с учетом актуального состояния» и гностическим компонентом парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию свидетельствуют о том, что деятельность педа-

гога-женщины ориентирована в большей степени на организацию процессуальной успешности. В ходе исследования нами были установлены статистически значимые связи между показателем самооффективности в сфере межличностного общения и метакогнитивным умением «организовывать процесс решения проблемы, направлять усилия на достижение поставленной цели» в выявленной взаимосвязи также прослеживается соответствие гендерным стереотипам, согласно которым женщинам свойственны проявления чуткости в общении, понимание, предпочтение межличностной и вербальной коммуникации, умение налаживать контакты.

У тренеров женского пола практически отсутствуют взаимосвязи между самооффективностью, компонентами профессионально-педагогического саморазвития и метакогнитивными умениями «организовывать процесс решения проблемы, направлять усилия на достижение поставленной цели» и «прогнозировать возможные ошибки, анализировать свои возможности». Значительное количество выявленных взаимосвязей между метакогнитивными умениями и компонентами профессионально-педагогического саморазвития связано, по нашему мнению, со спецификой деятельности, основной характеристикой которой является нацеленность на результат.

Результаты проведенного анализа позволяют заключить, что занятия деятельностью соответствующего гендерного стереотипа прибавляют уверенности и способствует развитию самооффективности в профессиональной деятельности, о чем свидетельствуют выявленные множественные взаимосвязи у тренеров мужского пола. В то же время занятия несоответствующей гендерному стереотипу профессиональной деятельностью способствуют снижению уверенности, в результате чего повышается контроль деятельности и ориентация непосредственно на процесс, что прослеживается в анализе взаимосвязей исследуемых параметров у тренеров женского пола. Следует отметить, что значительная вовлеченность различных ресурсов у мужчин обеих профессий связана со стремлением к мобилизации всех личностных качеств в связи с необходимостью поддержания успешности. Для женщины основным фактором повышения самооффективности в работе становится внутреннее стремление к самореализации в труде, нацеленности на процесс, а не на результат.

Таким образом, можно предположить, что метакогнитивные умения обеспечивают высокое качество применения педагогами и тренерами стратегий когнитивной или мотивационной регуляции, что, в свою очередь, способствует повышению производительности в профессионально-педагогической деятельности и развитию способности к прогнозированию в условиях повышенной напряженности и неопределенности развития современного общества в целом.

Литература

1. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на неравенство полов. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН): 2004. – 336 с.
2. Жуков Г.Н. Стратегия опережающего профессионального образования / Г.И. Жуков, Е.А. Пахомова / Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2009. – № 1. – С. 63–66.

3. Поддьяков А.Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 6.
4. Савченко О.В. Рефлексивна компетентність: Методи та процедури діагностики: монографія / Олена Вячеславівна Савченко. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. – 263 с.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. Изд-во Института Психотерапии. – 2002.
6. Флейвелл Джон Х. Когнитивное развитие и метапознание. – М.: Российский гос. гуманитарный ун-т (РГГУ). – 2012. – 160 с.
7. Azevedo, R. (2020). Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*, 15, 91–98.
8. Brown, 1978; Flavell, 1976, 1979; Glaser, 1990; Veenman & Elshout, 1995; Wang et al., 1990, 1993).
9. De Corte, E., Mason, L., Depeape, F., & Verschaffel, L. (2011). Self-regulation of mathematical knowledge and skills. In B.J. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 155–172). – New York: Routledge.
10. Gonzalez, T., De La Rubia, M.A., Hincz, K.P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G.M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education.
11. Hacker, D.J., Dunlosky, J., & Graesser, A.C. (2009). *Handbook of Metacognition in Education (Educational Psychology)*. Routledge.
12. Schraw, G., Crippen, K.J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as a part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139.
13. Veenman, M.V.J., Kok, R. & Blöte, A.W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills at the onset of metacognitive skill development. *Instructional Science*, 33, 193–211.

УДК 378.146

**Е.Н. Перевощикова, д.п.н, профессор,
А.В. Стафеева, к.п.н, доцент,
Т.К. Беляева, к.п.н, доцент,
Е.Ю. Елизарова, старший преподаватель
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина г. Нижний Новгород, Россия**

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ИТОГОВОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В работе выявляются организационно-методические и содержательные условия реализации итогового государственного экзамена выпускников бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» в новом формате, раскрывается специфика построения инвариантной формы представления оценочных средств для оценки компетенций выпускников в рамках государственного комплексного экзамена. Практическое значение результатов заключается в разработке и апробации методики построения универсальных фондовых заданий, которая может быть использована для создания фонда оценочных средств, направленного на комплексную оценку освоения обучающимися образовательной программы.

Ключевые слова: компетенции, оценочные средства, форма представления оценочных средств, критерии оценивания.

*E.N. Perevoshikova, Doctor of Pedagogy, Professor,
A.V. Stafeeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
T.K. Belyaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
E.Y. Elizarova, Senior lecturer
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named
after Kozma Minin Nizhny Novgorod, Russia*

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF EVALUATION TOOLS FOR CONDUCTING THE FINAL STATE EXAM FOR FUTURE TEACHERS

***Abstract.** The paper identifies organizational, methodological and substantive conditions for the implementation of the final state examination of graduates of the bachelor's degree in the field of training "Pedagogical Education" in a new format, reveals the specifics of constructing an invariant form of presentation of evaluation tools for assessing the competencies of graduates within the framework of the state comprehensive exam. The practical significance of the results lies in the development and testing of a methodology for constructing universal stock tasks, which can be used to create a fund of evaluation funds aimed at a comprehensive assessment of the development of the educational program by students.*

***Keywords:** competences, assessment means, the form of providing assessment means, assessment criteria.*

Одна из актуальных задач современного педагогического образования состоит в установлении качества подготовки бакалавров педагогического образования, которое определяется на основе оценивания компетенций выпускников на этапе итоговой аттестации по профилю подготовки. Вместе с тем, существующая практика проведения итоговых государственных экзаменов и анализ публикаций по теме исследования показывает, что такие экзамены, как правило, проводятся в традиционной форме и направлены в основном на оценку предметных знаний выпускников.

Анализ литературы позволил выделить несколько направлений исследований, связанных с проведением итогового государственного экзамена (далее ИГЭ). К ним относятся работы, связанные с поиском форм и содержания ИГЭ, и работы, посвященные вопросам использования различных средств оценивания в рамках проведения ИГЭ. Можно выделить работы по определению формы и структуры такого экзамена в виде использования автоматизированных систем, интернет-экзамена, защиты проекта [2, 7, 3]. Достаточно много работ посвящены вопросам использования различных средств оценивания в рамках проведения ИГЭ [3, 5]. Важными для нашего исследования представляются работы [1, 5, 11, 8], в которых подчеркивается необходимость проведения комплексных исследований по разработке и внедрению эффективных средств оценивания компетенций выпускников.

В ходе анализа публикаций установлено, что для проведения ИГЭ рекомендуются к использованию различные технологии, методы и средства оценивания. Например, О.В. Ямова [12] предлагает опираться на технологию экспертных оценок, представляющую собой качественное или количественное оценивание ответов экспертами с использованием разработанной шкалы оценивания. Названный метод оценивания является перспективным, но для полу-

чения объективных оценок экспертов необходимо разработать механизм согласования их оценок, и определить критерии выставления оценок. В работе Трищенко Д.А. [9] предлагается использовать метод проектов для оценки компетенций студентов. Достоинства метода проектов очевидны, однако, они могут эффективно использоваться при выполнении студентами выпускной квалификационной работы, и не могут заменить устного экзамена выпускников – будущих педагогов. В статье Л.П. Филатовой [11] предлагается использовать ситуационные задачи, направленные на оценку сформированности отдельных профессиональных компетенций. По мнению автора, решение педагогических ситуаций, предусмотренных в структуре экзамена, является достаточно эффективным способом оценки компетенций. Однако заметим, что разработка профессионально ориентированных ситуаций, связанных со всеми группами компетенций, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (далее ФГОС ВО), дело довольно трудоемкое и требует дополнительного построения критериальных основ оценки.

В плане нашего исследования важной представляется работа Марголиса А.А., Сафроновой М.А., Панфиловой А.С., Шишлянниковой Л.М. [3], в которой приводятся первые итоги проведения независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов. В качестве инструментария оценивания рассматриваются кейсы, определяющие содержание банка контрольно-измерительных материалов, и построенные на основе сопоставления требований ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога. Учитывая определенные трудности в оценке результатов выполнения кейсов, мы будем использовать контекстные задания, позволяющие описать различные профессионально-ориентированные задания.

Таким образом, проведенный анализ существующих программ ИГЭ выпускников бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», изучение публикаций и практик проведения итогового государственного экзамена, сопоставление реальных результатов с требованиями стандартов к оценке готовности выпускников к профессиональной деятельности, позволил авторам сформулировать ряд объективно существующих проблем, обуславливающих актуальность настоящего исследования:

– несоответствие средств оценки, представленных в программах итогового государственного экзамена, требованиям, сформулированным в ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» и в Профессиональном стандарте педагога;

– отсутствие концепции создания средств оценки сформированности компетенций выпускников бакалавриата на этапе итогового государственного экзамена.

Анализ выявленных проблем послужил основанием для определения цели исследования, которая состоит в разработке инвариантной формы представления оценочных средств для оценки компетенций выпускников, в построении методики конструирования универсальных фондовых заданий для проведения итогового государственного экзамена в новом формате. Для достижения поставленной цели планировалось решение следующих задач: определить струк-

туру и содержание государственного комплексного экзамена; выделить и описать содержание трехкомпонентной формы представления оценочных средств; рассмотреть контекстное задание как форму построения универсального задания для оценки компетенций; описать прием конкретизации фондового задания; разработать программу апробации созданных материалов и провести их опытную проверку в процессе государственного комплексного экзамена.

В основу исследования положены системный, деятельностный, компетентностный и критериальный подходы к определению структуры и содержания итогового государственного экзамена будущих педагогов, к построению оценочных средств для проведения комплексного государственного экзамена с учетом принципов объективности, валидности и открытости процедур оценивания. Оценка эффективности созданных оценочных средств осуществлялась на основе сравнительного анализа результатов анкетирования преподавателей и выпускников.

В процессе решения первой задачи исследования установлено, что для обеспечения комплексной оценки качества подготовки выпускников в структуре итогового государственного экзамена необходимо выделить две взаимосвязанные части. Содержание первой части должно определяться с позиций оценки сформированности профессиональных компетенций выпускников в области их предметной подготовки. В качестве оценочного средства можно использовать тесты, построенные по группам дисциплин предметной подготовки. В опытной проверке установлено, что длина одного из вариантов теста может составлять 30 заданий. На основе дихотомической шкалы оценивания устанавливаются следующие границы оценки результатов тестирования: от 30 до 15 баллов. Содержание второй части в структуре итогового экзамена определяется с позиций оценивания общепрофессиональных и универсальных компетенций. В качестве средства оценивания выступают контекстные задания, отражающие различные виды деятельности выпускника в рамках профессионально-ориентированной ситуации, заданной в условии такого задания. Взяв за основу 100 балльную шкалу оценки за выполнение заданий, представленных в двух частях экзамена, результаты выполнения контекстного задания можно представить в границах от 70 до 40 баллов. Таким образом, определенная выше структура итогового государственного экзамена позволяет его рассматривать как государственный комплексный экзамен по профилю подготовки выпускника по направлению подготовки «Педагогическое образование».

В процессе разработки инвариантной формы представления оценочных средств были выявлены принципы, определяющие требования, предъявляемые к оценочным средствам. В качестве основных принципов разработки оценочных средств, выделены принципы валидности, объективности и открытости процедуры оценивания.

Принцип объективности предполагает требование к наличию научно-обоснованного инструментария, в том числе правильной формы представления контрольного мероприятия, к наличию критериев и шкалы оценивания. Эти требования служат основой для выделения в форме представления оценочного средства трех взаимосвязанных частей.

Принцип валидности предполагает выделение требования к адекватности способов оценки тем результатам, которые запланированы. В соответствии с этим требованием в структуре оценочного средства выделена первая (организационно-методическая) часть, в которой определяются объекты оценивания и возможности выбранного средства оценивания проверять именно те результаты, которые запланированы.

Принцип открытости процедуры оценивания предполагает, что оценка продуктов деятельности обучающихся осуществляется по заранее известным критериям. Эти критерии должны быть доступны не только проверяющему, но и обучающимся, выполняющим контрольное задание. Соблюдение этого принципа требует выделения в структуре инвариантной формы представления оценочного средства третьей, критериально-оценочной части. Таким образом, структуру инвариантной формы представления оценочных средств определяют три взаимосвязанные части: организационно-методическая, содержательная и критериально-оценочная, согласование между которыми осуществляется на основе принципа объективности оценивания.

Приведем далее пример конструирования оценочного средства (фондового задания) на основе инвариантной формы представления оценочного средства [5, 4], выбрав в качестве базовой одну из общепрофессиональных компетенций, ОПК-7 [10].

В первой, организационно-методической части универсального фондового задания, построенного для оценки, указываются конкретные компетенции, индикаторы их достижения и конкретные трудовые действия из профессионального стандарта педагога. В данном примере разрабатываемая оценочная форма направлена на проверку освоения компетенции ОПК-7: способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ [10].

В профессиональном стандарте педагога названной компетенции соответствует трудовое действие А/01.6. ТД 3: участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды [6]. Относительно данного трудового действия определяется соответствующий индикатор ОПК.7.2: проводит отбор и применение форм, методов и технологий взаимодействия и сотрудничества участников образовательных отношений в урочной деятельности, внеурочной деятельности и коррекционной работе в рамках реализации образовательных программ. Также определяется индикатор универсальной компетенции УК 3, в данном случае это УК.3.2: планирует последовательность шагов для достижения заданного результата. Для оценки сформированности ОПК-8, определяется соответствующий индикатор ОПК.8.5: владеет методами анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии на основе специальных научных знаний [10].

Во второй (содержательной) части представляется профессиональная ситуация в виде контекстного задания. В рассматриваемом примере универсального задания, задача сформулирована следующим образом.

Контекстное задание. К Вам, как выпускнику педагогического университета, обратилась администрация образовательного учреждения с предложением создать проект информационной среды для реализации образовательной программы в рамках урочной или внеурочной деятельности и (или) коррекционной работы». В рамках разработки такого проекта, выполните следующие задания:

1. Выберите интерактивную форму взаимодействия с обучающимися (форум, стена, чат, блог, лента, портфолио, учебный курс и т. п), определите участников данного взаимодействия, определите ее цели, задачи (УК.3.2).

2. Разработайте контент (проект информационной среды). В содержании представьте графические материалы – фотографии, инфографики и др.; видеоматериалы – рекламные ролики, развлекательные ролики, описательные ролики, обзоры и др.; текстовые материалы – статьи, посты на сайтах, в социальных сетях и блогах; аудиоматериалы – подкасты, рекламные ролики и др. (ОПК.7.2).

3. Разработайте форму для оценки контента с точки зрения решения педагогических задач, выделите критерии и показатели оценки (ОПК.8.5).

В третьей, критериально-оценочной части формулируются критерии, показатели и шкала оценивания. Применительно к рассматриваемому примеру для оценки предлагаются следующие показатели оценки: степень полноты и правильности выполнения задания. Повышающий коэффициент равен 10 (табл. 1).

Таблица 1

Показатели оценки выполнения задания № 1

Показатели	Баллы
Приведено корректное обоснование выбора формы взаимодействия с обучающимися. Верно определены цели и задачи, а также участники данного взаимодействия.	3
Верно выбрана форма взаимодействия с обучающимися, но обоснование недостаточно аргументировано. Есть неточности в формулировке цели и задач и определении участников взаимодействия обучающихся.	2
Нет обоснования выбора формы взаимодействия с участниками образовательного процесса. Цели и задачи сформулированы не корректно. Есть неточности в определении участников.	1

Максимальная оценка за задание 1 составляет 30 баллов. Задание считается выполненным успешно, если результат его выполнения составляет не ниже 20 баллов.

Аналогично определяются показатели оценки выполнения заданий 2 и 3, но с повышающим коэффициентом, равным 5.

На завершающем этапе конструирования критериально-оценочной части фондового задания осуществляется сопоставление баллов за выполненные за-

дания со шкалой оценки сформированности компетенций выпускника, представленной в табл. 2.

Таблица 2

Шкала оценки сформированности компетенций выпускника
в процессе выполнения фондового задания

Компетенции	Границы в баллах
ОПК 7.2	20–30
ОПК 8.5	10–20
УК 3.2.	10–20
Итого	40–70

Полученные баллы суммируются с баллами, полученными выпускником в результате тестирования предметных знаний, и соотносятся со шкалой оценки, представленной в рейтинговой системе оценки результатов государственного комплексного экзамена (далее ГКЭ).

Таким образом, рассмотренное фондовое задание для оценки сформированности общепрофессиональной компетенции ОПК-7 на ГКЭ является универсальным для выпускников бакалавриата всех профилей подготовки по направлению «Педагогическое образование» и служит основой для разработки конкретизированных оценочных средств для оценки общепрофессиональных компетенций бакалавров. На основе инвариантной формы построения оценочных средств по такому же принципу осуществляется построение конкретизированных фондовых заданий, в содержании которых учитывается профиль подготовки выпускника. Причем, как и в универсальном фондовом задании, в организационно-методической части конкретизированного задания указываются компетенции, выбранные для оценки, индикаторы их достижения и конкретные трудовые действия из профессионального стандарта педагога, т. е. эта часть не меняется.

В содержательной части конкретизируется профессиональная ситуация, которая формулируется с учетом специфики профиля подготовки бакалавра. В третьей, критериально-оценочной части такого задания формулируются критерии, показатели и шкала оценивания, которые также конкретизируются в соответствии с представленной контекстной задачей.

Таким образом, оценка уровня сформированности общепрофессиональных и универсальных компетенций осуществляется на основе конкретизированных фондовых заданий, которые позволяют установить готовность выпускника к решению задач будущей профессиональной деятельности, а индикаторы достижения компетенции, выступающие в качестве критериев оценивания, и показатели оценки позволяют определить степень сформированности назван-

ных компетенций у будущего педагога в соответствии со спецификой профиля подготовки.

В зависимости от направленности компетенции были выделены различные типы фондовых заданий для оценки общепрофессиональных компетенций в рамках итогового государственного экзамена, которые целесообразно использовать для оценки психолого-педагогических, воспитательных и методических компетенций выпускников.

В ходе опытной проверки разработанных организационно-методических материалов по проведению государственного комплексного экзамена (далее ГКЭ) в новом формате принимали участие 111 студентов 5-го курса, обучавшихся в НГПУ им. К. Минина (очная форма), по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», и пять преподавателей, курирующих вопросы организации и проведения ГКЭ. Итоговый экзамен проводился по второму профилю: Безопасность жизнедеятельности, Химия, Право. Для подготовки выпускников к ГКЭ и проведения экзамена была разработана модель электронного учебно-методического комплекса (далее ЭУМК), на основе которой разрабатывались ЭУМК по профилю подготовки, которые размещались в ЭИОС вуза. Структуру ЭУМК определяют две взаимосвязанные части, которые определены в структуре экзамена. В каждую часть включаются по два модуля. В первом модуле приводятся темы тестовых заданий по дисциплинам предметной подготовки выпускника, и демонстрационный вариант теста. Во втором модуле размещаются несколько вариантов тестов для их использования в автоматическом режиме на самом экзамене в системе moodle. Доступ студентам ко второму модулю открывается только на государственном комплексном экзамене. Поэтому же принципу строятся третий и четвертый модули ЭУМК. В третьем модуле размещаются пронумерованные универсальные фондовые задания, предназначенные для подготовки выпускников к экзамену. В четвертом модуле размещаются конкретизированные фондовые задания, которые разрабатывают преподаватели, ответственные за разработку ЭУМК по профилю подготовки. Доступ к этому модулю студенты получают после выполнения теста на экзамене.

Преподаватели, ответственные за проведение апробации, входили в экзаменационные комиссии по соответствующему профилю подготовки. Они принимали участие в работе проектировочных и методических семинаров по подготовке материалов и подготовке студентов к ГКЭ, в разработке фондовых и конкретизированных заданий. Все участники имели ученые степени кандидата наук, и ученое звание доцента – 80 % участников апробации. В каждую экзаменационную комиссию были включены по два представителя образовательных организаций, в соответствии с приказами о проведении итоговой государственной аттестации.

Как отмечалось выше, результаты ГКЭ оценивались по стобалльной шкале, и в выделенных границах баллов результаты распределились следующим образом: отметку «отлично» получили 54 % испытуемых, отметку «хорошо» – 28 % выпускников, отметку «удовлетворительно» получили 18 % выпускников.

Баллы, полученные выпускниками на ГКЭ, сравнивались с результатами итоговых экзаменов прошлых лет, проводимых в традиционном формате, и с результатами курсового экзамена по методике обучения предмету. Анализ показал, что, например, по профилю «Право» по сравнению с предыдущими годами проведения экзамена в традиционной форме серьезных отклонений в результатах не наблюдалось.

Для изучения мнения участников ГКЭ по организационно-методическим, содержательным и результативным аспектам его проведения в новом формате было проведено анкетирование преподавателей и выпускников, участвующих в ГКЭ. Приведем некоторые сравнительные результаты. Так, 77,8 % преподавателей и 83 % выпускников, участвующих в опросе, согласились с тем, что ГКЭ в новом формате полностью или в основном проверял сформированные компетенции и готовность выпускников к профессиональной деятельности. Новый формат ГКЭ и собственно процедуру проведения экзамена одобрили 77,7 % преподавателей и 74 % выпускников, сдававших ГКЭ. Качество организационно-методического сопровождения подготовки обучающихся к ГКЭ, в том числе с помощью ЭУМК по профилю подготовки, высоко оценили 88,8 % преподавателей и 93 % выпускников. Вместе с тем, около 50 % выпускников отметили не только необычность формулировок фондовых заданий, но и некоторые трудности при их выполнении в процессе подготовки к ГКЭ. Выделенные проблемы согласуются с предложениями 66,7 % преподавателей о необходимости использования подобных заданий в процессе подготовки бакалавров.

Таким образом, проверенная на практике процедура проведения государственного комплексного экзамена в новом формате обеспечивала объективность оценки готовности студентов к будущей профессии. Полученные результаты позволяют констатировать, что разработанный инструментарий, учебно-методические материалы, и информационное обеспечение ГКЭ прошли успешную проверку и могут быть рекомендованы к использованию в других педагогических вузах.

Литература

1. Аванесов В.С. *Теория и методика педагогических измерений // Педагогические измерения.* – 2004. – № 1. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Theory.html>
2. Елтунова И.Б. *Модель системы оценки профессиональных компетенций // Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 1–1. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=17261> (дата обращения: 13.05.2021).
3. Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М. *Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование.* – 2018. – Т. 23. – № 1. – С. 64–81. – DOI: 10.17759/pse.2018230106.
4. *Модернизация образовательного процесса: технология конструирования оценочных средств для оценки образовательных результатов: учебно-методическое пособие.* – Н. Новгород: Мининский университет. – 2016. – 70 с.
5. *Перевозицкова Е.Н., Стафеева А.В., Елизарова Е.Ю., Бурханова И.Ю., Беляева Т.К. Новый формат итогового государственного экзамена для выпускников бакалавриата по направлению «Педагогическое образование». Специальный номер: Практики педагогической психологии в Европе и на Ближнем Востоке [Электронный ресурс].* – Том 8. – 2020. – URL: <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/793> (дата обращения: 15.10.2021).

6. Профстандарт Педагога 2021, утвержденный Правительством РФ [Электронный ресурс]. – URL: https://rusjurist.ru/kadry/professionalnye_standarty/profstandart-pedagoga-utverzhdennyj-pravitelstvom-rf/ (дата обращения: 25.03.2022).

7. Раев К.В., Краснов Е.В., Якимчук О.Н., Тимошина Е.Н. Новые аспекты и подходы в реализации модели независимой оценки качества высшего образования в Российской Федерации и ее результаты // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 1 (101).

8. Сибикина И.В. Модели и алгоритмы формирования и оценки компетенций выпускника вуза: автореф. дис. ... канд. тех. наук: 05.13.10. – Астрахань. – 2012. – 16 с.

9. Трищенко Д.А. Метод проектов как средство оценивания компетенций студентов // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 2 (113). – С. 81–89.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденный приказом Минобрнауки Российской Федерации от 22.02.2018. № 125. [Электронный ресурс] – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/> (дата обращения: 25.03.2022).

11. Филатова Л.П. Традиционные и инновационные методы оценки учебных достижений студентов // Современные технологии оценки качества образования в вузе: Материалы научно-практической конференции, отв. ред. Л.П. Филатова. – Н. Тагил, 2017. – С. 85–94.

12. Ямова О.В. Оценка компетенций в ходе государственной итоговой аттестации: опыт практической реализации // Вестник науки и образования [Электронный ресурс]. – 2020. – № 1 (79), Ч. 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kompetentsiy-v-hode-gosudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-opyt-prakticheskoy-realizatsii/viewer> (дата обращения: 25.03.2022).

УДК 159.92

О.Д. Пирогова, магистрант,
В.С. Рябинина, магистрант
Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ПОВСЕДНЕВНЫЕ СТРЕССОРЫ У УЧИТЕЛЕЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация. Работа посвящена актуальной проблеме эмоционального выгорания учителей. С помощью диагностических методик (Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (в модиф. Е. Ильина), Шкала психологического благополучия К. Рифф (в адаптации Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной), Опросник повседневных стрессоров (М.Д. Петраш, О.Ю. Стрижицкая, Л.А. Головей, С.С. Савеньшиева), Шкала удовлетворенности жизнью Э. Диннера.) были получены данные по 50 учителям, работающих в школе г. Санкт-Петербурга. Результаты демонстрируют отрицательные связи эмоционального выгорания и психологического благополучия, которое в свою очередь положительно связано с удовлетворенностью жизнью. Также были обнаружены множественные положительные связи компонентов эмоционального выгорания и повседневных стрессоров, а также различия между учителями, испытывающими признаки эмоционального выгорания и восприятия ими повседневных стрессоров. Учителя, испытывающие признаки синдрома, склонны более остро переживать повседневные стрессоры, поэтому в профилактические или коррекционные программы по работе с учителями с синдромом эмоционального выгорания необходимо включать работу с повседневными стрессорами.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, повседневные стрессоры, учителя, пандемия, психологическое благополучие.

*O.D. Pirogova, Master's student,
V.S. Ryabinina, Master's student
Saint-Petersburg State University,
Saint-Petersburg, Russia*

EMOTIONAL BURNOUT SYNDROM AND DAILY STRESSORS AMONG TEACHERS DURING THE PANDEMIC

Abstract. *The given study is devoted to the acute issue of emotional burnout among teachers. Using diagnostic methodics, such as Diagnostics of emotional burnout level by V.V. Boyko (mod. E.Ilyin), The scales of psychological well-being by C.Riff (ad. L.V. Zhukovkaya, E.G. Troshihina), The survey on daily stressors by M.D. Petrash, O.Y. Strizhitskaya, L.A. Golovey, S.S. Savenysheva, Satisfaction with life scale (SWLS) by E.Diener – authors obtained data on 50 teachers working in the school in Saint-Petersburg. The results demonstrate the negative correlation between emotional burnout and Psychological well-being, which in turn is positively correlates with Life satisfaction. There were also found multiple positive correlations between the components of emotional burnout and everyday stressors, as well as the differences between teachers experiencing signs of emotional burnout and their perception of everyday stressors. Teachers experiencing signs of the syndrome tend to experience everyday stressors more acutely, therefore, it is necessary to include training of overcoming everyday stressors in preventive or correctional programs for teachers with emotional burnout syndrome.*

Keywords: *emotional burnout syndrom, daily stressors, teachers, Pandemic, Psychological well-being.*

Исследования эмоционального выгорания среди учителей являлись актуальными и до пандемии, ведь данный синдром, отмечающийся по разным исследованием у многих учителей, активно иллюстрирует проблемы, связанные с психологическим благополучием учителей, а также напрямую влияет на эффективность педагогического процесса [4, 9, 10]. Сейчас эта проблема стоит более остро во многих странах помимо России из-за мировой пандемии.

Пандемия, как социальный стрессор, влияет на эмоциональное благополучие человека любой профессии, в том числе учителей, которые вынуждены не только лично адаптироваться к пандемии, но и перестраивать свой привычный рабочий режим и методы преподавания под новые условия [2, 15]. Онлайн занятия, гибридные формы обучения, условия неизвестности последствий и длительности пандемии, переработка, неподходящие условия работы – новые вызовы, стоящие перед образовательными институтами [11, 17].

Важно выстроить качественную работу с учителям для их адаптации к стрессовым условиям в целях профилактики и коррекции эмоционального выгорания, которое влияет как на эффективность их деятельности, так и на их психологическое благополучие.

Цель нашего исследования направлена на выявление взаимосвязей эмоционального выгорания и повседневных стрессоров среди учителей в период пандемии.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Эмоциональное выгорание у учителей негативно связано с удовлетворенностью жизнью, а также с психологическим благополучием и его компонентами;

2. Повседневные стрессоры положительно связаны с эмоциональным выгоранием так, что учителя, проявляющие признаки данного синдрома, более остро воспринимают повседневные стрессоры.

Методы. В методы нашего исследования включены: Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (в модиф. Е. Ильина) [3], Шкала психологического благополучия К. Рифф (в адаптации Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной) [1], Опросник повседневных стрессоров (М.Д. Петраш, О.Ю. Стрижицкая, Л.А. Головей, С.С. Савенышева) [5], Шкала удовлетворенности жизнью Э. Диннера [12].

Процедура и выборка исследования. Исследование проводилось в период с 07.02.2022 по 14.02.2022 в условиях дистанционного обучения в связи с эпидемиологическими ограничениями посредством заполнения Google Forms. В исследовании приняли участие 50 учителей-предметников среднего общеобразовательного учреждения гимназия №513 Невского района г. Санкт-Петербург.

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 22: описательная статистика, дисперсионный анализ по фактору уровень эмоционального выгорания, корреляционный анализ по Пирсону.

Результаты.

В результате проведенного исследования нами были получены следующие результаты.

Корреляционный анализ выявил, что существуют взаимосвязи между удовлетворенностью жизнью и психологическим благополучием у педагогов. Данные представлены на рисунке 1 (рис. 1).

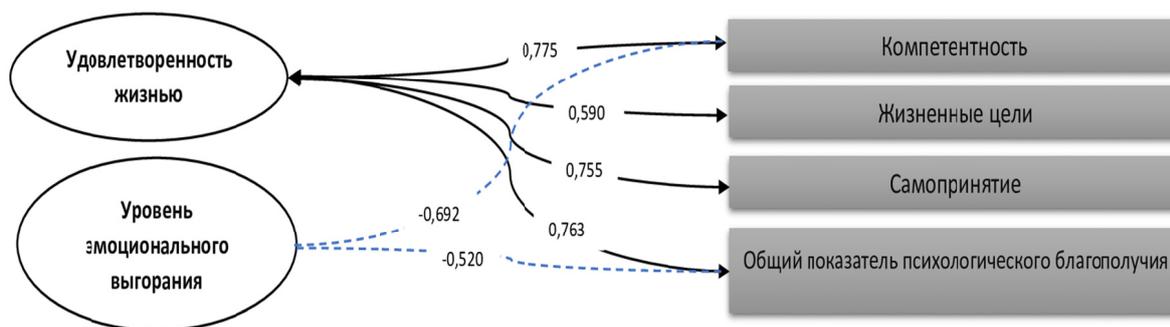


Рисунок 1. Взаимосвязь удовлетворенности жизнью и психологического благополучия

Как видно из рис. 1 наиболее тесные взаимосвязи имеют показатели «компетентность», «самопринятие», «общий показатель психологического благополучия» с «удовлетворенностью жизнью». Так, чем выше удовлетворенность жизнью, тем выше уровень компетентности, самопринятия и психологического благополучия. То есть учителя, в большей степени удовлетворенные своей жизнью больше оценивают себя как способных управлять окружением, контролировать свою внешнюю деятельность и способных создавать условия

для реализации своих потребностей. А также они позитивно относятся к себе, своему прошлому и принимает как свои положительные, так и отрицательные качества, и в целом выше оценивают свое психологическое благополучие в целом. В меньше степени с «удовлетворенностью жизнью» взаимосвязан показатель «жизненные цели». То есть чем выше удовлетворенность жизнью, тем больше выражена осмысленность своего прошлого и настоящего, имеет чувство направленности, убеждений и целей.

Отрицательную взаимосвязь имеют показатель «эмоционального выгорания» с «компетентностью» и «психологическим благополучием». То есть, чем выше уровень эмоционального выгорания, тем в меньшей степени будет выражена компетентность и ниже будет показатель психологического благополучия.

Было выявлено, что существует отрицательная взаимосвязь между удовлетворенностью жизнью и эмоциональным выгоранием ($r=-0,485^*$, $p=0,048$). Таким образом, чем выше удовлетворенность жизнью, тем ниже будет уровень эмоционального выгорания.

Также существует отрицательная взаимосвязь между удовлетворенностью жизнью и повседневными стрессорами: самочувствие-одиночество ($r=-0,586^*$, $p=0,014$), общее самочувствие ($r=-0,500^*$, $p=0,041$). Так, чем выше уровень удовлетворенности жизнью, тем ниже переживание чувства одиночества, физического недомогания, но при этом ниже показатель общего самочувствия, который характеризуется способностью организовывать свое пространство таким образом, чтобы была возможность для восстановления сил.

Также были выявлено, что повседневные стрессоры имеют тесные взаимосвязи с показателями эмоционального благополучия. Результаты представлены на рисунке (рис. 2).

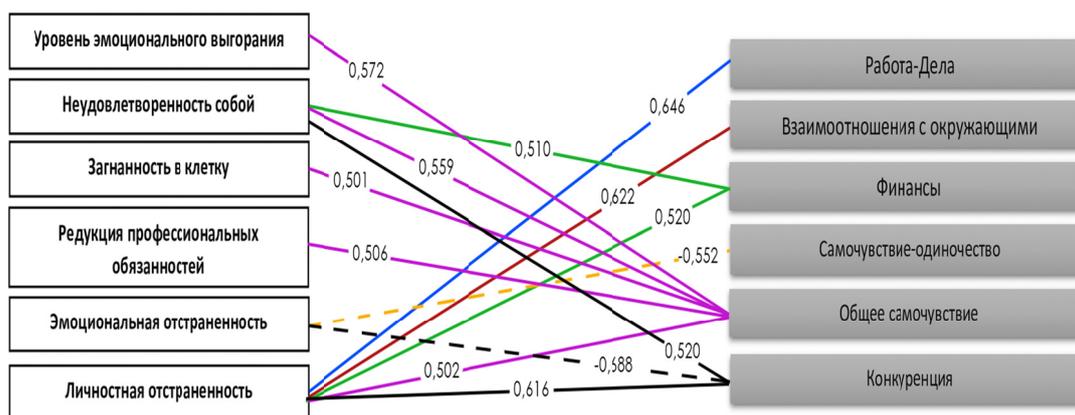


Рисунок 2. Взаимосвязь показателей эмоционального выгорания и повседневных стрессоров у учителей

Из рисунка 2 видно, что существуют тесные взаимосвязи между показателями эмоционального выгорания и повседневными стрессорами у учителей. Так, наиболее тесные взаимосвязи имеет показатель «личностная отстранен-

ность (деперсонализация)» с такими повседневными стрессорами как: работа/дела, взаимоотношения с окружающими, финансы, общее самочувствие, конкуренция. То есть, при большей выраженности личностной отстраненности (деперсонализации) в большей мере переживаются повседневные стрессоры, связанные с работой, взаимоотношения с другими людьми, финансовым положением, общим уровнем самочувствия (возможностью находить время на отдых) и конкурированием.

Эмоциональная отстраненность отрицательно взаимосвязана с самочувствием-одиночеством и конкуренцией. Чем больше выражена эмоциональная отстраненность у учителей, тем меньше выражены стрессоры связанные с ощущением одиночества и конкуренцией. То есть те учителя, которые исключают из своей профессиональной деятельности эмоции и не откликаются на внешние события (как положительные, так и отрицательные) в меньшей степени реагируют на эмоциональные события, происходящие в повседневной жизни, и в меньшей степени реагируют на ситуации вынужденного конкурирования.

Неудовлетворенность собой имеет положительные взаимосвязи с такими стрессорами как финансы, общее самочувствие и конкуренция. То есть чем больше выражена неудовлетворенность собой, тем большую степень переживания имеют стрессоры, связанные с финансовым положением, режимом работы и отдыха и конкурирования с другими людьми. Таким образом, неудовлетворенность собой, выбранной профессией, занимаемой должностью могут провоцировать сильное переживание по поводу финансового положения, стабильности, материальной неопределенности будущего, им будет трудно организовывать время на отдых, и будет расти переживания по поводу возможности публичных выступлений, конкуренции с другими.

Также стрессор «общее самочувствие» имеет взаимосвязь практически со всеми показателями эмоционального выгорания. При этом, чем выше будут выражены показатели эмоционального выгорания, тем выше будет показатель общего самочувствия. Показатель общее самочувствие, характеризуется способностью личности организовывать свое пространство так, чтобы была возможность для отдыха и восполнения сил. Таким образом, можно предположить, что человек находящийся в состоянии эмоционального выгорания не способен организовывать свое пространство для отдыха, восполнения сил и восстановления, в большей мере выражает свое беспокойство за других людей, что приводит к дискомфорту в плане общего самочувствия.

В результате дисперсионного анализа были выявлены следующие результаты.

Таблица 1

Показатели повседневных стрессоров и психологического благополучия с учетом уровня эмоционального выгорания учителей

Параметры	Вся выборка		Учителя без эмоционального выгорания		Учителя с начинающимся эмоциональным выгоранием		Значимость различий	
	(n=50)		(n=33)		(n=17)			
	Сред. знач.	Станд. откл.	Сред. знач.	Станд. откл.	Сред. знач.	Станд. откл.	F-критерий	Значим.
Взаимоотношения с окружающими	25,5	14,9	20,2	13,2	38,0	10,9	16,573	<i>0,000</i>
Финансы	27,5	13,1	22,3	10,4	39,6	10,5	22,830	<i>0,000</i>
Планирование	20,4	12,1	17,3	12,06	27,6	8,9	7,037	<i>0,012</i>
Самочувствие одиночества	19,1	11,3	16,07	9,86	26,3	11,7	8,110	<i>0,007</i>
Общее самочувствие	28,4	10,07	24,2	8,7	38,3	4,2	27,867	<i>0,000</i>
Компетентность	28,8	6,2	31,8	3,4	21,8	5,5	47,934	<i>0,000</i>
Жизненные цели	33,9	6,5	35,8	4,07	29,3	8,9	10,183	<i>0,003</i>
Самопринятие	32,9	6,5	35,1	4,1	27,6	8,03	15,093	<i>0,023</i>
Удовлетворенность жизнью	21,5	6,3	23,7	4,2	15,3	6,6	23,285	<i>0,000</i>

Из таблицы 1 видно, что существуют значимые различия в повседневных стрессорах и психологическом благополучии между учителями с разным уровнем эмоционального выгорания. Так, повседневные стрессоры: Взаимоотношения с окружающими, Финансы, Общее самочувствие, самочувствие одиночества, планирование в большей степени выражены у учителей с начинающимся эмоциональным выгоранием. А показатели психологического благополучия: компетентность, жизненные цели и самопринятия, напротив, в большей степени выражены у учителей без эмоционального выгорания. Следовательно, учителя, имеющие начинающееся эмоциональное выгорание, могут быть в большей степени подвержены данным повседневным стрессорам и в меньшей степени испытывают психологическое благополучие.

Также выявлены различия между учителями с разным уровнем эмоционального выгорания по показателю удовлетворенность жизнью. Так, у учителей не имеющих эмоционального выгорания выше удовлетворенность жизнью.

Обсуждение результатов

Было выявлено, что удовлетворенность жизнью имеет взаимосвязи с компонентами психологического благополучия. А также уровень при более выраженном уровне эмоционального выгорания снижается ощущение компетентности и общий показатель психологического благополучия. Полученные результаты также подтверждаются в других исследованиях, проведенных в период пандемии, где говорится о том, что психологическое благополучие зависит от показателей удовлетворенностью жизнью, мотивацией к профессиональной деятельности и общего эмоционального состояния [7]. Также есть мнение о том, что низкие показатели психологического могут зависеть от социального давления, которое накладывается на личность педагогов, в связи с чем, они в меньшей степени имеют возможности для личностного самораскрытия и достижения всех поставленных целей так как стараются ориентироваться на социально приемлемые нормы [6]. Авторы испанского исследования 2022 года обнаружили положительную связь между энтузиазмом к преподавательской работе (к работе учителем) и психологическим благополучием. Так как выгорание лишает возможности испытывать позитивные эмоции от работы, включая чувство энтузиазма, это влияет на психологическое благополучие учителей. Данные исследования также продемонстрировали роль психологического благополучия, как отрицательного предиктора выгорания у учителей [16].

Также с показателями эмоционального выгорания тесно связаны компоненты повседневных стрессоров. С увеличением выраженности стрессовых ситуаций увеличиваются показатели эмоционального выгорания. Исследователи из молдавского университета было проведено эмпирическое исследования коррекционной тренинговой программы, направленной на развитие стрессоустойчивости. По результатам которого было отмечено, что при повышении уровня стрессоустойчивости снижаются показатели компонентов эмоционального выгорания, что может говорить о важности формирования способов совладания со стрессом и снижение уровня выраженности повседневных стрессоров на жизнедеятельность педагогов [8].

Во взаимосвязи повседневных стрессоров с эмоциональным выгоранием и психологическим благополучием наше исследование вносит новое понимание. Основные исследования, посвященные выгоранию среди учителей, изучают связь синдрома со стрессорами, связанными непосредственно с работой и рабочим процессом. Например, исследование Kamtsios Spiros 2018 года продемонстрировало роль таких стрессоров как объем работы и временные ограничения и проблемы, связанные с поведением учеников, как главных предикторов трех стадий выгорания у учителей [13]. Результаты еще одного исследования 2019 года, но уже среди медицинских работников, авторы которого изучали связь выгорания, рабочего стресса и баланса между работой и семьей, демонстрируют положительное эффект высокого уровня баланса между работой и семьей и низкими уровнем стресса на работе [14].

Выводы

Можно сделать ряд выводов: во-первых, существуют взаимосвязи между психологическим благополучием и удовлетворенностью жизнью. Так, чем выше у учителей выражена степень удовлетворенности жизнью, тем выше от-

дельные компоненты психологического благополучия. В то время как уровень эмоционального выгорания отрицательно взаимосвязан с психологическим благополучием. Во-вторых, было выявлено, что чем выше переживание компонентов повседневных стрессоров, тем в большей степени будут проявляться показатели эмоционального выгорания. Отрицательная взаимосвязь выявлена у компонента «конкуренция» и «эмоциональная отстраненность». В-третьих, учителя, имеющие начинающееся эмоциональное выгорание, в большей степени подвержены переживанию повседневных стрессоров и в меньшей степени испытывают психологическое благополучие. Следовательно, необходимо организовывать работу, с фокусом на преодоление повседневных стрессоров, по профилактике эмоционального выгорания у учителей.

Ограничения исследования заключаются в малочисленной выборке, в связи с чем невозможно перенести результаты исследования на генеральную совокупность.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке комплексных программ психологической помощи, реализуемых в рамках общеобразовательных учреждений, направленных на работу по снижению уровня эмоционального выгорания учителей, так как оно может оказывать влияние на все сферы жизни личности, а также на восприятия жизненных ситуаций как стрессовых.

Литература

1. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // *Психологический журнал*. – 2011. – Т. 32. – № 2. – С. 82–93.
2. Заусенко И.В. Психологическое благополучие педагога // *Педагогическое образование в России*. – 2012. – № 2. – С. 28–31.
3. Ильин Е.О. *Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень* / О.Е. Ильин. – 2011. – 244 с.
4. Малышев И.В. Взаимосвязь адаптационных составляющих личности и проявлений эмоционального выгорания у учителей школ // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2020. – Т. 8. – № 5.
5. Петраш М. и др. Опросник повседневных стрессоров // *Психологические исследования*. – 2018. – Т. 11. – № 57.
6. Попов В.И. и др. Характеристика условий труда учителей при дистанционном обучении в аспекте развития эмоционального выгорания // *Медицина труда и промышленная экология*. – 2021. – Т. 61. – № 10. – С. 690–694.
7. Авдеева А.П. и др. Психологическое благополучие преподавателей вуза при пандемии // *Современные наукоемкие технологии*. – 2021. – № 4. – С. 117–123.
8. Раку Ж. Повышение стрессоустойчивости и преодоление эмоционального выгорания у педагогов // *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. – 2021. – Т. 62. – № 1. – С. 94–103.
9. Савенкова Е.С. Сущность профессионального стресса и его связь с феноменом эмоционального выгорания // *современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации*. – 2019. – С. 288–291.
10. Сайбулаева Д.Г., Кагирова П.М. Особенности проявления синдрома «эмоционального выгорания» педагогов // *Мир науки, культуры, образования*. – 2018. – № 3 (70). – С. 368–371.

11. Almeida E. et al. *Factors that Contribute to Teachers' Burnout During the COVID 19 Pandemic in Ecuador* // XV Multidisciplinary International Congress on Science and Technology. – Springer, Cham, 2021. – С. 42–54.
12. Diener E.D. et al. *The satisfaction with life scale* // Journal of personality assessment. – 1985. – Т. 49. – № 1. – С. 71–75.
13. Kamtsios S. *Burnout syndrome and stressors in different stages of teachers' professional development: The mediating role of coping strategies* // Hellenic Journal of Psychology. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 229–253.
14. Klein C.J. et al. *Exploring burnout and job stressors among advanced practice providers* // Nursing Outlook. – 2020. – Т. 68. – № 2. – С. 145–154.
15. Lizana P.A. et al. *Impact of the COVID-19 Pandemic on Teacher Quality of Life: A Longitudinal Study from before and during the Health Crisis* // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2021. – Т. 18. – № 7. – С. 3764.
16. Lucas-Mangas S. et al. *Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Burnout of Active and In-Training Teachers* // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2022. – Т. 19. – № 6. – С. 3514.
17. Vargas Rubilar N., Oros L. B. *Stress and Burnout in Teachers During Times of Pandemic* // Frontiers in psychology. – 2021. – С. 5586.

УДК 159.95

**А.О. Прохоров, д.пс.н., профессор,
А.В. Чернов, к.пс.н., доцент,
М.Г. Юсупов, к.пс.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования становления системы ментальной регуляции психических состояний студентов в ходе обучения в вузе. Исследование осуществлялось в ходе различных форм учебной деятельности и было организовано в группах студентов психологов и математиков 1 и 4 курсов обучения (всего – 217 человек). Цель исследования – выявить специфику становления системы ментальной регуляции, формирования регуляторных способностей и овладения студентами способами и приемами саморегуляции психических состояний в процессе обучения в вузе, а также установить эффективность целостного регуляторного комплекса на лекции семинаре и экзамене. Были использованы различные методики изучения смысловых структур, рефлексии, переживаний, системы Я, мотивации, а также авторские анкеты и опросники диагностики способов и приемов саморегуляции психических состояний студентов. Показано, что основная закономерность изменений в структурно-функциональной организации ментальных механизмов саморегуляции состояний заключается в становлении и формировании устойчивого регуляторного комплекса учащихся от первого к старшим курсам. В процессе учебной деятельности происходит выделение наиболее значимых составляющих регуляторного процесса со стороны ментальных структур, развитие регуляторно-личностных свойств и актуализация необходимых операциональных средств в определенных формах обучения. Выявленные психологические характеристики показывают значение и роль ментальных структур в развитии саморегулируемого обучения студентов вузов.

Ключевые слова: психическое состояние, система саморегуляции, ментальная регуляция, учебная деятельность, студент.

*A.O. Prokhorov, Doctor of Psychology, Professor,
A.V. Chernov, Ph.D., Associate Professor,
M.G. Yusupov, Ph.D., Associate Professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

DEVELOPMENT OF MENTAL STATES' SELF-REGULATION SYSTEM IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

***Abstract.** The article presents the results of a study of mental states' regulation system formation of students in the course educational activity. The study carried out during various forms of educational activities and organized in groups of psychology and mathematician students of the first and fourth courses of study (217 people in total). The purpose of the study is to identify the specifics of the mental regulation system formation, the formation of regulatory abilities and students' mastery in the methods and techniques of mental states' self-regulation in the process of educational activity, as well as to establish the effectiveness of regulatory complex at a lecture, seminar and exam. We used various methods to study semantic structures, reflection, experiences, the Self-system, motivation, as well as author's questionnaires for diagnosing methods and techniques of self-regulation the mental states of students. Shown that the main pattern of changes in the structural and functional organization of the mental states' self-regulation mechanisms lies in the formation of a stable regulatory complex of students from first to senior courses. In the process of educational activity, the most significant components of the regulatory process identified from the mental structures, the development of regulatory and personal properties and the actualization of the necessary operational methods in certain forms of education. The revealed psychological characteristics show the importance and role of mental structures in the development of self-regulated learning of university students.*

***Keywords:** mental state, self-regulation system, mental regulation, educational activity, student.*

Введение

На сегодняшний день проблема саморегуляции психических состояний является одной из наиболее актуальных в современной психологии. Данное обстоятельство связано с возросшим напряжением и ситуацией неопределенности в современном мире. Заметно возросли и требования к развитию регуляторных способностей личности, способностей справляться со стрессовой ситуацией, управлять собственными психическими состояниями. Наиболее адаптивными и продуктивными оказываются те, кто обладает большим набором эффективных способов и приемов регуляции состояний, кто сформировал у себя регуляторные свойства и умеет их применять в повседневной и напряженной ситуациях жизнедеятельности. Значительную роль в успешном становлении личности и ее свойств играет студенческая среда, сочетающая учебный и воспитательный процессы. Здесь в процессе обучения студентов (от первого курса к четвертому и далее в магистратуре) постепенно складывается регуляторная система личности.

В последние годы в зарубежной психологии активно развивается теория саморегулирующего обучения [6], которая может быть эффективно использована в образовательном процессе. Согласно современным представлениям, процесс саморегулируемого обучения включает в себя следующие составляющие: мотивационные характеристики, постановку целей, выбор стратегии обучения, а также регулирование собственного поведения [5]. Кроме того, разработаны комплексные программы обучения студентов навыкам саморегуляции,

включающие нервно-мышечную релаксацию, цветомузыкальные средства, позитоническую гимнастику и др.

В отечественной психологии все больший упор делается на развитие регуляторных способностей личности. Так, в работах А.Б. Леоновой и А.С. Кузнецовой [2], Л.Г. Дикой [1] основой для регуляции состояний являются психологические качества субъекта, а вектором процесса регуляции – деятельность или поведение. Специфика саморегуляции состояний заключается в том, что она в большей степени связана с функциональными блоками контроля и коррекции тех характеристик состояния, которые определяют его качество: специфику, длительность, полярность и интенсивность.

Теоретической основой проводимых нами исследований являются концептуальные позиции, представленные в модели ментальной регуляции психических состояний субъекта [3]. В рассматриваемой модели изучаются взаимоотношения показателей структур сознания: рефлексивных, смысловых, репрезентативных, системы Я, переживаний, психических состояний, операциональных средств саморегуляции, мотивации, семантических пространств, особенностей, регуляторно-личностных способностей и свойств, учебно-познавательной деятельности, учебных ситуаций обучающихся, а также механизмы их взаимодействия в целостном регуляторном процессе.

В проводимых нами исследованиях особое внимание уделяется не только самоконтролю академической активности и связанным с ней достижениям поставленных целей, следствием чего является повышение самоудовлетворения и мотивации обучения, но и на значимости обучения для студентов (ценности, личностный смысл), различных характеристиках самоотношения и отношения к миру, степени управления психическими состояниями (уровень эффективности саморегуляции), активности регуляторно-личностных свойств, навыки владения способами и приемами регуляции и др. [4].

Методика и организация исследования

Данное исследование было проведено с целью установления роли ментальных структур в развитии саморегулируемого обучения студентов вузов от начального курса обучения к завершающему, выявления закономерностей включенности различных составляющих сознания (смыслы, ценности, рефлексия, мотивы и др.) в процесс саморегуляции психических состояний студентов в ходе обучения.

В исследовании приняли участие 217 студентов первого и четвертого курсов обучения (студенты-психологи и студенты-математики) КФУ. Первую выборку составили – 111 студентов первого года обучения, а вторую – 106 студентов четвертого года обучения. Исследования психических состояний проводились в 3-х различных по напряженности формах учебной деятельности: на лекции, на семинаре и на экзамене.

В ходе исследования были применены различные методики диагностики ментальных характеристик: рефлексии, смысловых структур, переживания, способов саморегуляции, мотивации обучения и системы Я. Кроме того, отдельно на занятиях были изучены особенности проявления психических состояний, эффективности их саморегуляции, способы саморегуляции, типичные для каждой из форм учебной деятельности.

Результаты и их обсуждение

В результате исследования были выделены следующие закономерности. Студенты 1 курса по мере повышения напряженности учебной деятельности от лекции к экзамену демонстрируют относительно низкий уровень продуктивности поведения, в то время как студенты старшего курса, наоборот, с ростом напряженности обучения проявляют достаточно высокий уровень данных характеристик. Обнаружено, что у студентов-старшекурсников когнитивные процессы, выступая в качестве ведущей подструктуры состояний в ходе учебной деятельности, более интенсивно проявляются в процессе семинарского занятия.

Установлено, что, если частота использования различных способов саморегуляции от первого курса к четвертому меняется незначительно, то сами способы саморегуляции состояний претерпевают изменения. К старшему курсу рельеф используемых типов саморегуляции становится менее ровным, поскольку появляются предпочитаемые способы регуляции. Так, у старшекурсников преобладает размышление-рассуждение, а применяется значительно реже, в то время как у студентов младших курсов ведущим является актуализация позитивных образов и воспоминаний.

Выявлено, что в повседневных формах учебной деятельности (на лекции и семинаре) в качестве способов и приемов саморегуляции студенты обеих групп чаще применяют самоконтроль, самоанализ и размышление, а в ходе сдачи экзамена используют техники позитивного настроения. Студенты четвертого курса, в отличие от первого, чаще прибегают к способам, требующим определенных знаний и опоры. Это, в первую очередь, дыхательные упражнения ($p \leq 0,001$), активация положительных волевых состояний ($p \leq 0,013$), использование позитивных настроений ($p \leq 0,001$), реже используются «простые» методы саморегуляции состояний: прослушивание музыки ($p \leq 0,004$), общение ($p \leq 0,026$) и юмор ($p \leq 0,050$).

Следует заметить, что от первого курса к четвертому растет выраженность практически всех регуляторно-личностных свойств, что свидетельствует о развитии общей способности к самоуправлению: на лекциях возрастает гибкость саморегуляции, на семинарах студенты демонстрируют более высокую адаптивность и настойчивость поведения, а в сложной ситуации экзамена проявляют высокий уровень внимательности и организованности. Как следствие, это приводит к более частым и интенсивным переживаниям позитивных познавательных состояний, повышающих успешность учебной деятельности студентов.

Рассмотрим динамику взаимосвязей ментальных структур с операциональными средствами саморегуляции и подструктурами психических состояний. На первом курсе ведущей структурой выступают смысловые характеристики, значима роль системы Я, переживания и регуляторных способностей. На экзамене, в отличие от повседневных форм учебной деятельности, мотивация и рефлексия оказывают слабое влияние на выбор способов саморегуляции состояний. Однако именно эти подструктуры выходят на ведущие позиции к старшему курсу обучения. Так, с мотивацией познания связаны такие способы саморегуляции, как активация положительных волевых состояний ($p \leq 0,006$), самоуспокоение ($p \leq 0,001$) и самоконтроль ($p \leq 0,001$). Обнаружено

обратное влияние рефлексии на выбор непродуктивных форм саморегуляции: использование действий от противного ($p \leq 0,001$), пассивная разрядка ($p \leq 0,006$). Среди регуляторных свойств следует выделить значимую роль выраженности лидерских качеств и наблюдательности у студентов.

В целом, установлено, что на выбор способов и приемов саморегуляции студентами старшего курса оказывают значимое влияние рефлексия и мотивация обучения, а сформированность у них личностно-регуляторных свойств и смысловых структур определяет характер взаимосвязей с психическими состояниями. Выявлено, что от 1 курса к 4 растет роль ментальных структур в регуляции психических состояний: повышается уровень когерентности структур, свидетельствующая о ее устойчивости. На старшем курсе, по мере усиления напряженности учебной деятельности, растет число взаимосвязей ментальных структур и применяемых способов и приемов саморегуляции.

Далее, был применен факторный анализ для установления взаимоотношений ментальной характеристик, психических состояний, способов и эффективности саморегуляции. Было выполнено шесть процедур факторизации – для каждой специальности в трех формах обучения (лекция, семинар, экзамен). Во всех случаях наилучшие решения представляли 10-факторные модели, объясняющие около 70 % общей дисперсии переменных (67 % для психологов, 73 % – математиков). По сравнению с 1 курсом у студентов обеих специальностей, вне зависимости от формы учебной деятельности, наблюдается усложнение факторной структуры переменных, что проявляется в увеличении числа ведущих факторов, большей «специализации» факторов относительно образующих его переменных, а также в обширном взаимодействии выделенных факторов. Для каждой факторной модели первые пять факторов являются ведущими и объясняют более 50 % дисперсии исходного набора переменных (51 % и 56 % для психологов и математиков соответственно).

Таким образом, процедура факторного анализа позволила выявить как общие, так и специфические характеристики в структуре взаимоотношений между компонентами ментальной организации, психическими состояниями, способами саморегуляции и эффективностью саморегуляции студентов различных специальностей (гуманитарного и естественно-научного профилей). По сравнению с первым курсом у студентов четвертого курса обучения наблюдается общая тенденция – усложнение факторной структуры саморегуляции состояний, что проявляется в увеличении числа ведущих факторов, в более четкой (непротиворечивой) организации основных факторов, а также в высокой степени интеграции выделенных факторов. В то же время, у студентов обеих специальностей имеется специфика организации факторных структур в зависимости от условий обучения. У студентов-математиков 4 курса более выражена вариабельность факторов и их составляющих (неустойчивость факторной структуры), в то же время, их факторные модели объясняют больший процент дисперсии анализируемых показателей.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-29-07072.

Литература

1. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. – М.: Институт психологии РАН, 2003. – 318 с.
2. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. – М.: Смысл, 2007. – 311 с.
3. Прохоров А.О. Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта // Психологический журнал. – 2020. – № 1. – С. 5–18.
4. Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г., Решетникова И.С. Развитие саморегуляции психических состояний у студентов в процессе обучения в вузе // Новые Психологические Исследования. – 2021. – № 4. – С. 71–90.
5. Calkins, S.D., & Howse, R.B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 307–332). Mahwah, NJ: Erlbaum.
6. Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.

УДК 378

*Л.А. Сидорова, к.п.н., доцент,
И.П. Иванова, к.п.н., доцент
Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности адаптации иностранных студентов к обучению в вузе. Изучены основные трудности социальной, психологической адаптации. Рассмотрены основные факторы и причины, влияющие на адаптацию. Приведен анализ результатов исследования, по которому разработаны условия и рекомендации социально-психологического сопровождения адаптации студентов. В исследовании использовались методы анализа психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме, анкетирование, обработка эмпирических данных. Результаты исследования позволили выявить основные трудности, с которыми сталкиваются студенты-иностранцы, которые могут использоваться в организации обучения, социализации к условиям жизни и обучения в России.

Ключевые слова: адаптация, иностранный студент, психологическая адаптация, социальная адаптация, факторы адаптации.

*L.A. Sidorova, PhD, Associate Professor,
I.P. Ivanova, PhD, Associate Professor
I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO STUDY AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article discusses the peculiarities of adaptation of foreign students to study at a university. The main difficulties of social and psychological adaptation are observed. The main factors and reasons affecting adaptation are considered. The analysis of the research results is given, according to the results of which, conditions and recommendations for socio-psychological

support of students' adaptation are developed. We used the methods of analysis of psychological and pedagogical literature on the problem under consideration, questionnaires, processing of empirical data. The results of the study revealed the main difficulties faced by foreign students, which can be used in the organization of training, socialization to living conditions and learning in Russia.

Keywords: *adaptation, foreign student, psychological adaptation, social adaptation, adaptation factors.*

Выпускники школ переживают серьезные проблемы в первые дни пребывания в вузе. Радость от поступления в вуз часто омрачается трудностями адаптации. Этот процесс сложнее проходит у иностранных студентов, изучение этих особенностей является проблемой нашего исследования.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что иностранные студенты, обучающиеся в вузе другой страны, испытывают дополнительные трудности. Подготовка иностранных студентов предполагает высокую квалификацию выпускников, конкурентноспособных специалистов, которые могли бы решать профессиональные задачи, координировать свою деятельность, а эта проблема встает очень остро, когда иностранные студенты приступают к занятиям, так как они плохо владеют русским языком.

Несомненно, успешность адаптации студентов зависит от потребностей, от ценностных ориентаций самих студентов.

Целью данного исследования является выявление проблем и трудностей, которые испытывают иностранные студенты в процессе обучения в вузе и определение основных направлений социально-психологического сопровождения для повышения эффективности их адаптации в вузе.

Теоретический анализ данной проблемы показал, что она изучается с разных точек зрения и специалистами многих отраслей: философии, педагогики, социологии, психологии, культурологии и т. д.

Исследованием социально-психологического климата в учебной группе занимались М.А. Иванова, Н.А. Титкова. В исследовании М.А. Ивановой раскрыты национально-психологические особенности иностранных студентов, которые учитываются в педагогическом общении.

Ряд исследований, среди них работы И.А. Гребенниковой, О.А. Лебедевой, И.А. Позднякова, Ю.И. Скопиной, Б.Б. Степановой, посвящено процессам эффективной адаптации иностранных студентов к жизни и обучению в вузах нашей страны. Они рассматривают факторы, положительно и отрицательно влияющие на адаптацию студентов других стран, предлагая технологии педагогического сопровождения иностранных студентов в вузе.

Эта проблема активно изучается и авторами исследования, которыми было опубликовано ряд статей, связанных с адаптацией иностранных студентов в вузе, а также роли билингвизма и полилингвизма в этом процессе.

Иностранные студенты, приезжая в чужую страну, испытывают все виды адаптации: биологическую, социальную, психологическую. Во-первых, им приходится адаптироваться к новым природно-климатическим условиям, особенно сложно приходится им зимой. Психологическая адаптация заключается в том, что вчерашние выпускники школ, ставшие студентами, намного сложнее

привыкают к вузовскому обучению еще и потому, что расставание с родными и близкими, одноклассниками приводят к эмоциональной нестабильности, у них понижается самооценка, повышается неуверенность, студенты испытывают депрессивные состояния, невротические реакции.

Социальная адаптация, приспособление к условиям социальной, культурной среды для иностранных студентов происходит с большими трудностями: языковой барьер, традиции, иная культура. Таким образом, трудности носят следующий характер: социальные, психологические, социально-психологические. Социальная адаптация предполагает привыкание к новым совсем непохожим условиям среды [2].

Выделяются причины сложностей адаптации иностранных студентов:

– объективные, к которым можно отнести новый коллектив, отношения с педагогами и однокурсниками, новая социальная ситуация развития, формы обучения, контроля;

– субъективные, к ним относятся личностные качества, такие как застенчивость, самооценка, мотивация к учению;

– объективно-субъективные, неумение организовать самоконтроль, несформированность навыков самостоятельной работы и т. д.

Таким образом, в ходе адаптации иностранным студентам приходится преодолевать разного рода барьеры (языковые, религиозные, социальные, психологические, нравственные, эмоциональные), а также осваивать новые формы поведения и незнакомые им ранее виды деятельности [5].

В свою очередь, трудности в работе с иностранными студентами испытывают и педагоги, которые с ними работают. От них требуется эмпатийное отношение, сочувствие, умение устанавливать контакт, поддерживать в различных сложных ситуациях.

Взаимодействие со студентами-иностранцами требует от педагога умения слушать и слышать, так как они говорят плохо на русском языке и с акцентом. Речь самого педагога тоже должна быть понятной и доступной, внятной, эмоционально окрашенной, педагог должен уметь активизировать деятельность обучающихся иначе может значительно снизиться мотивация студента. По статистике на втором курсе студенты-иностранцы могут бросить учебу и уйти из вуза [1].

Для того, чтобы помочь студентам-иностранцам адаптироваться в вузе, нужна систематическая целенаправленная деятельность.

В течение последних лет число иностранных студентов и аспирантов обучающихся в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева (ЧГПУ) также увеличивается. В 2021–2022 учебном году в данном университете учатся 335 иностранных студента очной, 8 – очно-заочной и 45 – заочной форм обучения.

Чтобы выяснить какие сложности испытывают студенты приезжая в Россию учиться, мы провели исследование, в котором приняли участие 74 иностранных студента, обучающихся в Чувашском государственном педагогическом университете. С этой целью мы составили анкету. На вопросы анкеты отвечали студенты 1–5 курсов. Больше всего иностранных студентов учатся на

факультете естественно-научного-образования, физико-математическом, психолого-педагогическом и факультете иностранных языков.

Большинство опрошенных (58,4 %) были студентами четвертого курса, 17,6 % – студентами пятого курса, 16,2 % – третьего, 5,1% – первого и 2,7 % – второго. 98,2 % иностранных студентов заявили о том, что им нравится учиться в России, однако 28,4 % испытывают трудности проживания и учебы в России.

Результаты исследования показали, что респонденты (92 %) осознают роль знания русского языка в процессе их адаптации и считают, что низкий уровень владения русским языком мешает усвоению учебного материала. Они стремятся повысить уровень владения языком различными способами: общением с однокурсниками, чтением литературы, просмотром русских фильмов, прохождением различных курсов и др.

В ходе исследования было установлено, что помимо языковых, также выделяются такие проблемы, как отсутствие родственников (43,2 %) и невозможность частых поездок домой (27 человек – 36,5 %). Следующим важными проблемами, затрудняющими адаптацию, были низкое качество медицинского обслуживания и дороговизна медицинской страховки (25,7 %), невозможность легального трудоустройства иностранных студентов в России (16,2 %), отношение окружающих (13,5 %).

Меньше всего иностранные студенты жалуются на высокую плату за обучение (9,5 %), высокую стоимость жизни (8,1 %), плохие бытовые условия (9,5 %), особенности русской кухни (2,7 %).

Многие студенты (92 %) считают, что плохое знание русского языка мешает адаптации, учебе, налаживанию контактов. Они осознают, что им мешает в развитии речевых навыков: общение с своим земляками на родном языке, с нежеланием приложить усилия для изучения языка. Они осознают, что незнание русского языка затрудняет усвоение учебного материала.

Определены способы, к которым необходимо прибегать для улучшения речевых навыков: общение с однокурсниками из России, чтение литературы на русском языке, просмотр русских языков, прохождение курсов по изучению русского языка [3].

Важным моментом развития речи является расселение студентов в общежитии со студентами, говорящими на русском языке, со студентами других национальностей, в одной комнате собирается межнациональный коллектив. В первое время студентам-иностранцам, конечно, будет легче адаптироваться, живя с земляками, но постепенно процесс адаптации будет усложняться.

Проведя анализ ответов студентов, можно выделить факторы, которые способствуют адаптации:

- факторы зависят от самих студентов;
- факторы зависят от преподавателя.

Проанализировав результаты исследования, студенты понимают, что уровень адаптации зависит от уровня подготовки, знания русского языка. «Лекции трудно понимаем», «скучаем на лекции, так как не понимаем русский язык». Это ответы наших студентов.

Но определяющим фактором успешной адаптации по мнению иностранных студентов являются дружеские отношения с российскими студентами. По результатам анкетирования хорошие дружеские отношения у 43 % студентов, приятельские отношения у 28 % студентов, у 12 % студентов нейтральные отношения и у 17 % напряженные отношения с российскими студентами. Почти у 93 % студентов 4 курса сложились дружеские отношения. Итак, социально-психологический климат, который сложился и в учебной группе, и в месте проживания является одним из важнейших факторов адаптации.

Важным моментом в адаптации студентов является изменение национального стереотипа, живя в других социальных условиях, общаясь с людьми разных национальностей, развивается национальное самосознание, обогащается опыт. Таким образом, происходит изменение личности студентов в период пребывания в России, сохраняются психические особенности, которые были до приезда, постепенно появляются новые качества в ходе учебы и проживания в нашей стране.

Юношеский возраст является как раз тем сензитивным возрастом, когда завершается формирование национальной этнической идентичности. Этому во многом способствуют многочисленные социальные контакты с разными людьми, поездки в другие города, знакомство с новой культурой, общение с профессорско-преподавательским составом, участие в культурной жизни вуза.

Иностранный студент, попадая в совершенно иную социокультурную среду, должен адаптироваться:

- как гражданин своей страны, который является носителем традиций, ценностей, культуры, с определенным менталитетом и т. д.;
- как личность, которая имеет определённые индивидуально-типологические особенности;
- как студент, как субъект образовательного процесса.

Адаптированность студента характеризуется следующими показателями: бесконфликтным общением с однокурсниками и преподавателями, желанием учиться и усваивать учебный материал, позитивной социализацией в новых условиях,

Таким образом, студенты тратят на приспособление много сил, поэтому развитие личностных ресурсов студентов, важное условие эффективной адаптации. С этой целью необходима организация социально-психологического сопровождения адаптации иностранных студентов [5].

Программа социально-психологического сопровождения направлена на изучение и раскрытие трудностей приспособления, развитие ресурсов для преодоления этих трудностей, на профилактику дезадаптации, которая может привести к деструктивным формам поведения.

Во-первых, это повышение осведомленности студентов о вузе, городе. К этому привлекаются студенты-волонтеры старших курсов, которые знают язык, и знакомы с особенностями проживания. Студенты должны знать объекты инфраструктуры, которые необходимы для жизнеобеспечения (банк, магазин, студенческая поликлиника, общежитие и т. д.).

Во-вторых, вовлечение студентов в культурную, спортивную жизнь вуза. Активная студенческая жизнь поможет самореализации и адаптации. Привлечение студентов-иностранцев к проведению мероприятий, отражающих национальные традиции, историю и культуру студентов зарубежья способствует этому.

В-третьих, психологическое сопровождение направлено на снятие затруднений как в учебной, так и во внеучебной деятельности, для оптимизации адаптации студентов разработана программа социально-психологических тренингов для адаптации. Тренинги помогут развить коммуникативные навыки, личностные ресурсы студентов. Организация психологического консультирования, работа телефона доверия тоже призваны помочь в адаптации.

В-четвертых, разработать рекомендации и правила адаптации для иностранных студентов.

И немаловажным фактором является повышение уровня толерантности студентов и преподавателей, что способствует формированию позитивного психологического климата. Взаимное уважение, тесное взаимодействие студентов в образовательном процессе (совместные проекты, посещение школ и подготовка и проведение мероприятий), внимательное отношение поможет адаптации иностранных студентов.

Психологическая служба вуза должна вести регулярный мониторинг адаптированности студентов на 1–2 курсах.

При соблюдении этих условий адаптация будет проходить быстрее и легче.

Важную роль в адаптации играют кураторы групп, педагог сопровождает студентов, фактически он на время заменяет им родителей, так как студенты не готовы самостоятельно решить проблемы, даже мелкие. Куратор в первый год жизни и учебы студентов в вузе помогает им в образовательной (подготовка к занятиям, организация самостоятельной работы и т. д.), физиологической, социально-бытовой, языковой и социокультурной адаптации.

Подводя итоги исследования, можно констатировать, что социально-психологическое сопровождение адаптации будет эффективным при обеспечении интенсивного взаимодействия в социальном и образовательном пространстве.

Литература

1. Иванова И.П. Влияние билингвизма и полилингвизма на социально-психологическую адаптацию студентов высших учебных заведений / И.П. Иванова, Л.А. Сидорова // II Всемирный конгресс в реальном и виртуальном режиме «Восток-Запад: пересечения культур». Научно-практические материалы II Всемирного конгресса. – 2019. – С. 471–477.

2. Иванова И.П. Особенности социально-психологической адаптации студентов-иностранцев в вузе / И.П. Иванова // Развитие экспортного потенциала высшего образования: содержание, опыт, перспективы. Материалы XI Международной учебно-методической конференции. Под редакцией А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева, А.М. Шамсиева, Ш.А. Юсупова. – 2019. – С. 31–34.

3. Ключникова Е.В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России / Е.В. Ключникова // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2018. – № 1. – Выпуск 1. – С. 133–140.

4. Мариненко О.П., Снопкова Е.И. Педагогическое сопровождение иностранных студентов в процессе получения образования // Ученые записки ЗабГУ. – 2017. – Том 12. – № 2. – С. 22–30.

5. Ivanova I.P. *Bilingualism and multilingualism as means of socio-psychological adaptation of the students of higher educational institutions* // I.P. Ivanova, L.A. Sidorova // VI International Forum on Teacher Education: сб. научн. тр. Сер. "ARPHA PROCEEDINGS" Kazan Federal University. – 2020. – С. 875–884.

УДК 378.016

*И.М. Синагатуллин, д.п.н., профессор,
Бирский филиал Башкирского государственного
университета,
г. Бирск, Башкортостан, Россия*

ЦИФРОВАЯ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В современную эпоху цифровая глобализация сопровождается натиском информационных технологий, виртуализацией многих сторон жизни, доминированием цифрового поколения или поколения Z. Цифровая глобализация не обошла стороной систему отечественного образования, в том числе и вопросов, касающихся профессионального роста и эффективности работы учителя начальных классов. Суть цифровой трансформации заключается в том, чтобы эффективно применять новейшие технологии для перехода к персонализированному и ориентированному на результат образовательному процессу. Мы провели исследование, **направленное на теоретическое обоснование и выявление отношения учителей начальных классов к феномену цифровой глобализации и к тому, как он влияет на эффективность их педагогической деятельности в современных условиях.** Исследование проводилось с учителями начальных классов северных районов Республики Башкортостан, в котором приняли участие 22 педагога. **Методы исследования:** теоретический анализ психологической и педагогической литературы по теме исследования; эмпирические методы, такие как анкетирование и онлайн-беседы. **Выводы и рекомендации.** Полученные результаты свидетельствуют о том, что цифровизация образования и сам феномен цифровой глобализации оказывают глубокое влияние на профессиональную деятельность учителей. Результаты анкетирования и наши беседы с учителями показывают, что они в целом понимают сущность понятия «цифровая глобализация», высказывают верные предположения о влиянии цифровой глобализации на образование, достаточно критично оценивают свой уровень цифровой компетенции. **Результаты исследования могут быть использованы** в практической деятельности учителей начальных классов, а также в вопросах подготовки будущего учителя, которому придется в дальнейшем постоянно сталкиваться с вопросами цифровизации и решать связанные с этой задачей вопросы в урочной и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: цифровая глобализация, цифровизация, информационная технология, учитель начальных классов, педагогическая деятельность.

*I.M. Sinagatullin, Dr PhD, Professor,
Birsk Branch of Bashkir State University,
Birsk, Bashkortostan, Russia*

DIGITAL GLOBALIZATION AND ITS IMPACT ON THE PROFESSIONAL GROWTH AND EFFECTIVENESS OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S WORK

Abstract. In modern era, digital globalization is accompanied by the influx of information technology, the virtualization of many aspects of life, the dominance of the digital generation or generation Z. Digital globalization has not bypassed the system of national education, including the issues related to the professional growth and effectiveness of the primary school teacher. The es-

sence of digital transformation is to effectively apply the latest technologies to the transition to a personalized and result-oriented educational process. We conducted a study **aimed at the theoretical substantiation and identification of the attitude of primary school teachers to the phenomenon of digital globalization and how it affects the effectiveness of their pedagogical activities in modern conditions.** The study was conducted with primary school teachers of the northern regions of the Republic of Bashkortostan, and 22 teachers took part in it. **Research methods:** theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the topic of research; empirical methods, such as questionnaire and online conversations. **Conclusions and recommendations.** The results obtained indicate that the digitalization of education and the phenomenon of digital globalization itself have a profound impact on the teachers' professional activities. The results of the survey and our conversations with teachers show that they generally understand the essence of the concept of "digital globalization", make correct assumptions about the impact of digital globalization on education, and quite critically evaluate their level of digital competence. **The results of the study can be used in the practical activities of primary school teachers, as well as in the preparation of the prospective teacher who will have in the future to constantly face the issues of digitalization and solve related issues in classroom and extracurricular activities.**

Keywords: digital globalization, digitalization, information technology, primary school teacher, pedagogical activity.

Введение. Современная глобализация непосредственно связана с натиском информационных технологий в системе образования. Данный процесс сегодня часто называют еще и цифровизацией образования, главными признаками которой выступают развитие цифровых технологий, становление информационного общества и сетевой модели организации жизнедеятельности, появление и перспектива доминирования цифрового поколения [3; 9]. Цифра стала частью нашего бытия, образа жизни и даже менталитета. Сегодня сетевые источники содержат огромное количество информации. Интересный факт: за последние десятилетия во всем мире было произведено больше информации, чем за предыдущие пять тысяч лет. Отмечается также, что цифровизация общества порождает виртуализацию жизни. Вследствие этого у многих происходит потеря реального общения. Это, в свою очередь, ведет к одиночеству индивида и возникновению у него «клипового мышления».

Эпоха информационного изобилия породила ряд противоречий. Во-первых, налицо противоречие между потребностью индивида в получении новой информации и знаний посредством цифровых технологий и потенциальными возможностями ее восприятия, переработки и использования [4]. Во-вторых, сегодня можно говорить о противоречии между привычкой использовать обычный текстовый материал (книги, журналы, пособия, словари, энциклопедии) и натиском аналогичной информации в сетевых источниках, благодаря чему прекращают существовать некоторые бумажные носители и закрываются книжные киоски в учебных заведениях. Во-третьих, возникает противоречие между «доцифровым поколением» отцов и дедов и современным «цифровым поколением» молодых людей.

В создавшихся условиях современный педагог должен обладать должной профессиональной компетентностью. Он обязан осознать потребность и проявлять высокую степень активности в использовании информационных технологий для личностного саморазвития и профессионального роста; стремиться

к профессиональному росту, повышению эффективности своей работы с обучающимися в создавшихся условиях и удовлетворению потребности в самореализации в современном мире через глобальное информационное пространство; осознавать насущную роль и необходимость высокого уровня информационной культуры в своей работе.

Теоретический анализ литературы. Вопросы касающиеся цифровой глобализации и цифровизации образования нашли отражение во многих литературных источниках. Отмечается, что в современную эпоху цифровая глобализация сопровождается мощным взлетом информационных технологий, переменами во многих сторонах жизни, доминированием поколения Z [3; 5; 8]. Взлет информационных технологий требует реализации новых принципов, форм и методов организации образовательного процесса. Цифровая трансформация требует того, чтобы эффективно применять новейшие технологии для перехода к персонализированному и ориентированному на результат образовательному процессу [6;7].

Вопросы цифровой глобализации и использования сетевых технологий непосредственно связаны с необходимостью повышения профессионального роста и эффективности работы современного учителя, в том числе и учителя начальных классов. Данные вопросы анализируются в работах многих отечественными и зарубежными авторами [1; 2; 10; 11], которые отмечают, что эффективность профессиональной деятельности педагога во многом зависит от понимания того, что сегодня имеет место быстрый переход от традиционной к информационной парадигме. Данная объективная реальность требует от учителя быть информационно-компетентным специалистом. От этого будет зависеть также и его профессиональный рост.

Цель, база и методы исследования. Целью настоящего исследования стало теоретическое обоснование и выявление отношения учителей начальных классов к феномену цифровой глобализации и к тому, как он влияет на эффективность их педагогической деятельности в современных условиях. Исследование проводилось с учителями начальных классов северных районов Республики Башкортостан, в котором приняли участие 22 педагога. В качестве методов исследования выступили теоретический анализ психологической и педагогической литературы по теме исследования, анкетирование и онлайн-беседы. Анкетирование осуществлялось с помощью анкеты «Выразите Ваше отношение к современной цифровой глобализации и к тому, как она влияет на Вашу профессиональную деятельность». Анкета включала 20 вопросов.

Результаты исследования. В качестве одного из пунктов в анкете стоял вопрос «Как Вы понимаете категорию “цифровая глобализация”»? Ниже приводим выборку из ответов респондентов.

«Паутина, захватившая всю планету».

«Цифровая глобализация – это необратимый процесс».

«Внедрение сетевых технологий во всех сферах жизни».

«Интернет нужно использовать, но не забывать об учебниках и о живой речи учителя».

Второй вопрос звучал следующим образом: «Как цифровизация образования влияет на Вашу профессиональную деятельность?»

«Цифровизация имеет и плюсы, и минусы. Для меня – больше плюсов».

«Первоначально мне пришлось с трудом работать с сетевой аппаратурой. Потом я поняла, что во всем мире учителя заняты с такой техникой и приложила усилия, чтобы не отстать от времени».

«Мне легче работать по старой методике, без цифровой техники, но это не означает, что я не справляюсь с работой с сетевой техникой».

«Влияет положительно».

«Работая с компьютером, я разнообразила свое педагогическое взаимодействие с ребятами».

Другой вопрос звучал так: «От чего в первую очередь зависит эффективность педагогической деятельности учителя начальных классов при работе с обучающимися»? Отвечая на него, респонденты представили следующие ответы:

«От многих факторов: компетентности педагога, толерантного отношения к учащимся, умения методически правильно общаться с детьми и родителями».

«Помимо всего, от умения работать с новым поколением учащихся, которые с раннего детства познали то, что такое мобильный телефон».

«От осознания того, что современные дети во многом отличаются от прошлых поколений детей начального школьного возраста».

«Нужно с пониманием относиться к современной эпохе и современным детям. Они во многом другие. Это замечательные дети».

Полученные результаты говорят о том, что цифровизация образования и само понятие цифровой глобализации оказывают глубокое влияние на профессиональную деятельность учителей. Результаты анкетирования и наши беседы с учителями начальных классов свидетельствуют, что педагоги в целом понимают сущность и природу феномена «цифровая глобализация». Учителя высказывают верные предположения о том, как цифровая глобализация и постоянное расширение возможностей сетевой техники в школьных условиях влияют на качество их профессиональной деятельности и на качество школьного образования в целом. Ряд учителей достаточно критично оценивают свой уровень цифровой компетенции. Они понимают, что педагоги действительно должны быть компетентными в деле использования цифровой техники и в вопросах методически правильного взаимодействия со своими учащимися в дистанционном режиме, обязаны осознавать себя в качестве участников в решении важных профессиональных проблем, в том числе и связанных с вопросами сохранения здоровья детей в условиях распространения коронавирусной инфекции. Одновременно ряд респондентов высказали мнение о том, что цифровизация чревата последствиями, такими, как киберугрозы, постепенная утрата национальной культуры и языка, резкое снижение вербального общения между учителями и обучающимися. В создавшихся условиях в школах необходимо создавать должную сетевую образовательную среду и обеспечивать информационную безопасность обучающихся. В слаженно организованной сетевой образовательной среде заложены благоприятные возможности для решения духов-

но-нравственного, патриотического, гражданского, поликультурного воспитания обучающихся, сопровождения процессов их личностного развития. Учителя начальных классов в целом четко представляют тот факт, что цифровизация образования есть неоднозначный и необратимый процесс.

Заключение. Полученные нами суждения от педагогов в принципе не противоречат размышлениям, которые приводятся в научно-педагогической литературе. Учителя в основном правильно понимают сущность феномена цифровой глобализации и как она влияет на эффективность работы учителя в начальных классах. Тем не менее, в современных условиях необходимо добиваться того, чтобы учителя имели более глубокое представление о современной цифровой эпохе. В завершении отметим, что результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности учителей начальных классов, а также в вопросах подготовки будущего учителя, которому придется в будущем постоянно сталкиваться с вопросами цифровизации и решать связанные с этой задачей вопросы в урочной и во внеурочной деятельности.

Литература

1. Асадуллин Р.М., Фролов О.В. Портрет современного учителя в интерьере ценностей детства / Р.М. Асадуллин, О.В. Фролов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2019. – № 2. – С. 32–44.

2. Богданова О.Н., Фридман М.Ф. Внешние вызовы и факторы, определяющие роль учителя в становлении информационного общества / О.Н. Богданова, М.Ф. Фридман // Народное образование. – 2021. – № 2. – С. 69–78.

3. Кондаков А.М., Сергеев, И.С. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев // Педагогика. – 2021. – № 1. – С. 5–24.

4. Крамаренко Н.С. Интернет как социокультурное пространство жизни и развития человека / Н.С. Крамаренко // Педагогика. – 2016. – № 3. – С. 39–46.

5. Крамаренко Н.С. Проблемы «цифровой потребности» и информационной перегруженности обучающихся поколения Z / Н.С. Крамаренко // Педагогика. – 2020. – № 4. – С. 37–41.

6. Савицкая И. Цифровизация образования: вызовы современности / И. Савицкая. – 2020. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/5/18/vo_school_yandex/13028-tsifrovizatsiya_obrazovaniya_vyzovy_sovremennosti.

7. Семь задач цифровизации российского образования. – 2020. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5d9ccb49a7947d5591e93ee>

8. Синагатуллин И.М. Переход к информационной парадигме как серьезный вызов сфере образования в XXI веке / И. М. Синагатуллин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 1. – С. 34–37.

9. Синагатуллин И.М. Цифровая глобализация и ее влияние на образование / И.М. Синагатуллин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 4. – С. 118–127. – DOI: 10.21510/1817-3292-2021-94-4-118-127.

10. Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., Tlale, D. Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries // Teaching and Teacher Education. – 2013. – No. 33. – P. 34–44. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X13000267?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.tate.2013.02.004

11. Van Werven, I.M., Coelen, R.J., Jansen, E.P.W.A., Hofman, W.H.A. Global teaching competencies in primary education // Compare: A Journal of Comparative and International Education. – 2021. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057925.2020.1869520> DOI: 10.1080/03057925.2020.1869520.

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ XXI ВЕКА

Аннотация. Стремление к благополучию во все времена являлось основной движущей силой человечества. Субъективное ощущение благополучия является важным условием полноценной жизни личности, поэтому в последние десятилетия проблема субъективного благополучия (*subjective well-being*) все чаще становится предметом исследования педагогов, психологов, социологов. Это вызвано острой необходимостью для науки и практики в определении того, что служит основанием для внутреннего равновесия личности, из чего оно складывается, какие эмоционально-оценочные отношения лежат в его основе, каким образом оно участвует в регуляции поведения, каким образом можно помочь личности в решении проблемы благополучия. В настоящий момент взгляды на благополучие часто расходятся в подходах и также актуален ответ на вопрос: каковы особенности субъективного благополучия учителя? Применительно к учителю, субъективное благополучие рассматривается с точки зрения широкого понятия и включает в себя физические, умственные, эмоциональные и духовные аспекты. Исходя из вышеуказанного, **целью** данного теоретического исследования является когнитивный компонент субъективного благополучия, который, наряду с другими, безусловно, занимает одно из важнейших мест в профессиональной компетентности современного педагога вообще и учителя истории, в особенности, в связи с содержательной стороной предметной области его психолого-педагогической деятельности. **Методы исследования:** основными методами являются теоретический анализ феноменов субъективного благополучия; обобщение, интерпретация полученного материала, направленная на осмысление изучаемых понятий. В качестве эмпирических методов использовались: психодиагностические методы (анкетирование, опрос); методы статистической обработки данных. **Выводы и рекомендации.** Благополучие в педагогической деятельности не только влияет на позитивное функционирование и развитие его личности в целом, но и является важным условием обеспечения психологического благополучия обучающихся. В настоящее время внимание исследователей привлекает взаимосвязь субъективного благополучия и профессионального развития. В ряде отечественных и зарубежных исследований выявлена положительная взаимосвязь этих параметров жизнедеятельности современного учителя истории.

Ключевые слова: субъективное благополучие, учитель истории, когнитивный компонент, компетенция, самопознание, удовлетворенность.

O.V. Sinitsyn, Doctor of History, professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia

THE COGNITIVE COMPONENT OF THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF THE 21ST CENTURY HISTORY TEACHER

Abstract. The desire for well-being at all times has been the main driving force of humanity. Subjective feeling of well-being is an important condition for a full life of an individual, therefore in recent decades the problem of subjective well-being has increasingly become a subject of research of educators, psychologists, sociologists. This is due to the urgent need for science and practice to determine what serves as the basis for the inner balance of the individual, what it consists of, what emotional and evaluative relationships underlie it, how it participates in the regulation of behavior,

how it can help the individual in solving the problem of well-being. At the moment, views on well-being often diverge in approaches and also relevant is the answer to the question: what are the characteristics of the subjective well-being of a teacher? When applied to a teacher, subjective well-being is viewed in terms of a broad concept and includes physical, mental, emotional, and spiritual aspects. Thus, the **purpose** of this theoretical study is the cognitive component of subjective well-being, which, along with others, certainly takes one of the most important places in the professional competence of the modern teacher in general and history teacher in particular, in connection with the content side of the subject area of its psychological and pedagogical activity. Satisfaction with their own life and professional activity is not only an emotional assessment, but includes the moment of cognitive judgment. The article explores the experience of the Institute of International Relations of Kazan Federal University in training future history teachers in the implementation of bachelor and master educational programs of higher education in the direction of Pedagogical Education. **Research methods:** the main methods are theoretical analysis of the phenomena of subjective well-being; generalization, interpretation of the received material aimed at comprehension of the studied concepts. As empirical methods were used: psycho-diagnostic methods (questioning, interviewing); methods of statistical data processing. **Discussion and Conclusions:** the main methods are theoretical analysis of the phenomena of subjective well-being; generalization, interpretation of the received material aimed at comprehension of the studied concepts. As empirical methods were used: psycho-diagnostic methods (questioning, interviewing); methods of statistical data processing.

Keywords: subjective well-being, history teacher, cognitive component, competence, self-knowledge, satisfaction.

Введение. Физическое и психологическое благополучие педагога необходимое условие эффективной работы учителя как субъекта профессиональной деятельности. Субъективное благополучие является таким психологическим феноменом, который отражает внутреннее стремление человека к духовному равновесию, комфорту, удовлетворению своей жизнью и деятельностью, ощущению счастья. Люди, обладающие более высокими показателями субъективного благополучия, как правило, имеют более высокий уровень жизни, менее склонны к заболеваниям и психическим расстройствам, обладают более развитыми коммуникативными навыками, умениями разрешать конфликтные ситуации. Все это очень важно для профессиональной деятельности учителей, в деятельности которых отмечаются факторы напряженности в процессе работы с учениками, родителями, коллегами, руководством [1: 3]. Существуют объективные показатели благополучия (здоровье, образование, доход, успешность карьеры и т. п.), но переживание благополучия обусловлено именно особенностями самооценки, поэтому и является по своей природе субъективным. Следовательно, целесообразно выявить компоненты субъективного благополучия современного учителя вообще, и конкретно учителя истории, как важной составляющей профессионализма педагога и залога его эффективной работы. Исследователи выделяют несколько детерминант субъективного благополучия, среди них основные это – когнитивный и эмоциональный. В рамках статьи рассмотрен когнитивный компонент субъективного благополучия учителя истории XXI века.

Теоретический анализ литературы. Проблема субъективного благополучия личности с конца XX столетия стала предметом многих психолого-педагогических исследований.

Сам концепт «субъективное благополучие» (subjective well-being) зародился в зарубежной психологической литературе и был введен в последней четверти XX века в научный оборот американским психологом Эдуардом Динером [7]. Взгляды на субъективное благополучие у разных ученых расходятся в подходах. Как отмечает Е.В. Бенко «несмотря на то, что на протяжении последних нескольких десятилетий активно разрабатываются проблемы, связанные с изучением благополучия, до сих пор нет единых подходов к использованию этого понятия и связанных с ним терминов, в понимании его структуры, свойств, функций» [2]. Как правило оно рассматривается в качестве синонима психологического благополучия (Н. Брэдборн и др.).

Базовые представления о структуре субъективного благополучия (Э. Динер, Р. Райан, У. Шимах) включали в себя *удовлетворенность жизнью, позитивные и негативные эмоции*. Несколько позднее она была дополнена элементом удовлетворенности в конкретных сферах жизни. Удовлетворенность самой жизнью и удовлетворенность ее отдельными сферами считаются **КОГНИТИВНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ**, так как они основаны на оценочных суждениях (убеждениях) о своей жизни и деятельности. Субъективное благополучие можно оценить только с точки зрения внутреннего опыта человека. Внешние индикаторы при оценивании субъективного благополучия работают вторично, так как каждый человек оценивает уровень собственного благополучия исходя из собственной системы координат.

Из отечественных исследований проблемы субъективного благополучия учителей и его когнитивного компонента следует отметить работы Е.Е. Бочаровой [3], С.Р. Зениной [4], Л.В. Куликова [5], Р.М. Шамионова [6], в которых рассмотрены соотношение компонентов этого феномена, особенности его проявления в профессиональной сфере педагогических работников, влияние на внутреннее здоровье, психологическое равновесие, результативность и эффективность труда и отдыха. Опубликованных исследований о когнитивных детерминантах субъективного благополучия именно *учителей истории* не выявлено.

Цель исследования. Рассматривая вопросы удовлетворенности жизнью и профессиональной деятельностью современного учителя истории возникает вопрос о специфике его субъективного благополучия, внутренних факторах и компонентах. В связи с этим, **целью** данного теоретического исследования является специальный анализ когнитивного компонента субъективного благополучия учителя истории с выявлением его координат, составных элементов в соответствии с содержанием предметной области его трудовой деятельности.

Методы и методики исследования

На данном этапе будет проведено теоретическое исследование предмета темы (методы анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения психолого-педагогических исследований), затем будет ее рассмотрение на эмпирическом уровне средством социологического опроса учителей истории по методикам И.В. Заусенко, Л.В. Клименко, М.А. Холодной.

Результаты исследования

Субъективное благополучие учителя истории складывается под воздействием разнообразных внешних и внутренних факторов и имеет специфику,

свойственную профессиональной сфере педагогических работников. К ним относятся ряд базисных объективных детерминант: уровень образования (специалитет, бакалавриат, магистратура, аспирантура), состояние физического и нервно-психического здоровья (наследственность, образ жизни, окружающая среда), возраст, количество недельной нагрузки (полная ставка, неполная, полуторная), материальный доход, гендерный аспект и другие.

Хотя эти факторы объективны по своей природе, тем не менее важен такой когнитивный компонент как изменение отношения к этим детерминантам – работа, направленная на повышение самооценки, целеустремленности, личной активности и коммуникативности [3].

Во-первых, необходимо ежедневно работать над повышением уровня своего образования по непрерывной линии – образование через всю жизнь (повышение квалификации, переподготовка, самообразование). Это особенно важно для современного учителя истории, от которого требуется знание и владение современной методологией исторического познания и исторического исследования в условиях ее значительной трансформации, информационно-коммуникационными технологиями и способностями критического осмысления огромной массы политической, экономической, социальной и культурной информации.

Как отмечал А. Шопенгаур 9/10 нашего счастья основано на здоровье, поэтому, во-вторых, базисом субъективного благополучия учителя истории безусловно является его физическое и психическое здоровье. В данном случае также, несмотря на разные влияния и наследственности, и приобретенных заболеваний, возрастных негативных явлений, многое зависит от собственной жизненной позиции, от образа жизни, философского осмысления своего бытия и личного настроения. Чем выше ценится собственное здоровье, тем лучше будет коллективное здоровье образовательной среды и успешнее профессиональная педагогическая деятельность, а отсюда удовлетворение ею и, соответственно, субъективное благополучие [5].

Объем учебно-воспитательной нагрузки, материальный доход, опыт практической работы. также имеют объективную основу, но они не менее зависят и от самого субъекта педагогической деятельности, в том числе и уровня образования, и здоровья, и возраста, и пола, и таких индивидуальных качеств личности как внешний облик, высокий уровень ответственности, открытость, активность, логичность и эмоциональность, умение работать с различными категориями учащихся и т. д., что в значительной степени обуславливается и когнитивными качествами учителя истории.

Внутренней составляющей когнитивного компонента субъективного благополучия учителя истории является, прежде всего, *удовлетворенность* трудом в профессиональной деятельности [4], как психическое состояние педагога, отражающее его отношение к жизни, трудовую установку, мотивацию, потребности и ожидания от выполняемой работы. Как показывают исследования удовлетворенность трудом является оценочным элементом отношения к работе и связана с внутренним состоянием педагога в процессе выполняемой учебно-

воспитательной работы и с его субъективной оценкой собственной трудовой деятельности [6].

В структуру собственной удовлетворенности сферой педагогической деятельности входят: трудовые задания и их реализация, условия работы, успехи в обучении учащихся, атмосфера в коллективе (стиль взаимоотношений с руководством, коллегами, обучающимися, их родителями), вознаграждение за качественно выполненные трудовые задания, возможность карьерного роста и продвижения и т. д.

Уровни удовлетворенности педагогом каждым из этих названных факторов различны. Могут удовлетворять условия труда (рабочее место, оснащённость техникой, освещённость, чистота, безопасность), взаимоотношения с коллегами, достаточно высокая успеваемость обучающихся, но может отсутствовать поддержка со стороны руководства образовательного учреждения, нет вознаграждений и поощрений или нет результативности в хорошей успеваемости обучающихся, побед в олимпиадах и конкурсах, высоких показателей ЕГЭ. Поэтому возникает ситуация относительной удовлетворенности, а, следовательно, и субъективного благополучия.

К внутренним когнитивным детерминантам современного учителя истории относятся также такие компетенции как *целеустремленность* (готовность и способность планировать, направлять и использовать все качества своей личности на достижение поставленных педагогических целей и задач) и *уравновешенность* (способность контролировать свои поступки в любых педагогических ситуациях).

Целеполагание – это идеальное представление будущего результата трудовой деятельности, которое определяет способы, пути, характер действий учителя, а умение ставить правильные цели и конкретизировать их в задачах обуславливает достижение предполагаемого результата, что и делает работу педагога безусловно эффективной. Цели и задачи должны ставиться в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся и подкрепляться способностями перевести тему урока в педагогическую задачу. Каждая цель должна распадаться на ряд задач как реально поставленный и достижимый результат в определенных условиях. Для достижения одной из целей может потребоваться решение двух-трех или целого комплекса задач. Формулировка учителем задач на основе цели предполагает учет им реальных условий и времени их достижения, оценка своих возможностей и возможностей учащихся как итог положительного результата. Это показывает степень внимания учителя к индивидуальным особенностям учеников при постановке цели и подборе способов решения ими учебно-воспитательных и развивающих задач и говорит о наличии у педагога компетентности в этом процессе и о том, что учитель может свободно переключаться от работы с классом к индивидуальной работе с отдельным учеником и наоборот.

Уравновешенность учителя – это субъективная проблема как характеристика совокупности личностных и профессиональных качеств, способствующих успешной педагогической деятельности и позитивному субъективному благополучию. Как отмечает Л.В. Куликов, «речь идет о постоянстве главных

жизненных принципов и целей, доминирующих мотивов, способах поведения, реагирования в типичных ситуациях. Изменчивость проявляется в динамике мотивов, появлении новых способов поведения, поиске новых способов деятельности, выработке новых форм реагирования на ситуации» [5: 40]. Кроме этого, уравновешенность представляет способность педагога соразмерять уровень напряжения с ресурсами своей психики и организма. «Уравновешенность как составляющая психологической устойчивости проявляется в способности минимизировать негативное влияние субъективной составляющей в возникновении напряжения, в способности удерживать напряжение в приемлемых пределах. Уравновешенность – это также способность избегать крайностей в силе отклика на происходящие события» [5: 41]. Таким образом, уравновешенность учителя как субъекта образовательных действий является одним из значимых факторов личностного потенциала, его психологической устойчивости и зрелости как педагога, что обеспечивает субъективное благополучие.

Существенными внутренними элементами когнитивного компонента субъективного благополучия современного учителя истории являются самопознание, самооценка и саморазвитие.

Самопознание и самооценка необходимы учителю как внутреннее задание разобраться в своих сильных и слабых качествах как педагога, обнаружить дисбаланс между своими трудовыми действиями и результатами, обнаружения причин для устранения недостатков в своей деятельности, поведении и дальнейшего взаимодействия с участниками образовательного пространства. В итоге доминирующую роль начинают играть мотивы самосовершенствования, то есть самопознание, самооценка наполняются скрытым смыслом, связанным с осознанием личностного роста. Ориентирами самопознания и самооценки служат Федеральный закон об образовании в Российской Федерации, профессиональный стандарт «Педагог», Федеральные государственные образовательные стандарты, историко-культурный стандарт по отечественной истории и другие нормативные государственные документы в сфере культуры и образования.

Самооценка должна быть адекватной (реальной, объективной), тогда она будет стимулировать саморазвитие в педагогической деятельности, вселять в учителя уверенность в достижение намеченных целей и обеспечит удовлетворение своим трудов, а, следовательно, и субъективное благополучие.

Заключение. Выделенные в исследовании элементы когнитивного компонента субъективного благополучия современного учителя истории имеют непосредственное отношение как к действующим педагогическим работникам, так и к студентам университетов и педагогических вузов, которые готовятся по бакалаврским и магистерским программам высшего образования по направлениям «Педагогическое образование», профиль «История» и «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», «История и обществознание», «История и английский язык», в том числе и к обучающимся Казанского (Приволжского) федерального университета.

Когнитивная компетентность в настоящее время работающих и будущих учителей истории – это:

- готовность к постоянному повышению своего образовательного уровня;
- потребность в актуализации и реализации личного потенциала;
- способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;
- стремление к самопознанию, самооценке и саморазвитию;
- обладание информационным ресурсом, владение информационными технологиями,
- критико-аналитическое отношение к получаемой информации
- целеустремленность и уравновешенность.

Результаты исследования направлены на совершенствование взаимодействия участников образовательного процесса, определение стратегий и методов подготовки будущих учителей истории, разработку методических рекомендаций для учителей школы, педагогических систем, руководителей образовательных учреждений.

Литература

1. Лактионова Е.Б. Субъективное благополучие учителя в образовательной среде школы / Е.Б. Лактионова // *Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информационно-методический бюллетень Городской экспериментальной площадки второго уровня / Редакторы – составители И.А. Баева, В.В. Ковров. – М.: ЭконИнформ, 2009. – № 5. – С. 3–8.*

2. Бенко Е.В. Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благополучия // *Психология. Психофизиология. – 2015. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-zarubezhnyh-publikatsiy-posvyaschennyh-issledovaniyu-blagopoluchiya> (дата обращения: 22.03.2022).*

3. Бочарова Е.Е. К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности / Е.Е. Бочарова // *Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2008. – № 10. – С. 226–231; Бочарова Е.Е. Соотношение эмоциональных и когнитивных компонентов субъективного благополучия в разных условиях социализации [Электронный ресурс] / Е.Е. Бочарова // *Проблемы социальной психологии личности. Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30281_full.shtml (дата обращения: 17.02.2022).**

4. Зенина С.Р. Особенности субъективного благополучия педагогических работников в профессиональной сфере / С.Р. Зенина // *Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-subektivnogo-blagopoluchiya-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-professionalnoy-sfere> (дата обращения: 03.02.2022).*

5. Куликов Л.В. Здоровье и субъективное благополучие // *Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2000. – С. 33–45; Куликов, Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // *Общество и политика / ред. В.Ю. Большаков. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – С. 476–510.**

6. Шаминов, Р.М. Психология субъективного благополучия // *Вопросы социальной психологии личности. 2003. – № 4. – С. 27–41; Шаминов, Р.М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере // *Известия Саратовского ун-та, 2006. – Т. 6. – С. 104–109.**

7. Diener E. Subjective Well-Being / E. Diener // *Psychological Bulletin. – 1984. – Vol. 95. № 3. – P. 542–575.*

8., Schimmack U. The Structure of Subjective Well-Being / Schimmack U. // *The Science of Subjective Well-Being. – New York, 2008. – P. 97–123.*

С.Б. Сисян
доцент кафедры Педагогике,
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
А.П. Адамян
социальный педагог
Фонд СОРС поддержки детей с ограниченными возможностями,
Ереван, Республика Армения

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ 21 ВЕКА КАК ОРГАНИЗАТОР И РУКОВОДИТЕЛЬ СМАРТ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема исследования. В этой статье мы представляем необходимые качества педагога 21 века с точки зрения организации умного образования – умной среды. При этом учитывается уровень общей конкурентоспособности образования в мире и тот факт, что развитие каждого государства основано на наличии у организаторов эффективного образовательного процесса необходимых компетенций, которые в силу современных вызовов требуют всестороннего развития педагога.

Целью данного исследования является представление ключевых компетенций педагога 21 века как создателя и руководителя образовательной среды в контексте современных глобальных реформ образования и экономики знаний. При этом учитывается уровень общей конкурентоспособности образования в мире и тот факт, что развитие каждого государства основано на наличии у организаторов эффективного образовательного процесса необходимых компетенций, которые в силу современных вызовов требуют всестороннего развития педагога. В инновационном индексе глобальных инноваций GII (2020–2021), направленном на повышение международной конкурентоспособности стран мира в условиях развития знаний и смарт-образования, Республика Армения занимает близкое к среднему место по объему инвестиций в образование. **Методы исследования:** в основе выявления и базовых идей нашего исследования лежат наблюдения и анализы четырехуровневой системы смарт (умного) образования ученых из Китая Дейжан Лию Шпрингера, Де Джиеен Люю Ронхайхуана, Мерек Возинского (2017), учебного смарт пространства Хуанга (2015) смарт области обучения, смарт класса, гибкого обучения, развития человеческого капитала и смарт среды обучения Р. Флорида, (2008) и в итоге разработали Модель педагога XXI века в системе интеллектуального обучения как создателя, организатора и управляющего интеллектуальной образовательной средой.

Выводы и рекомендации: результаты исследования могут быть использованы в системе образования развивающихся стран для создания смарт-среды и организации смарт-образования, и в результате появится возможность создание конкурентоспособного специалиста с требуемыми на международном уровне компетенциями.

Ключевые слова: рамка обучения, структура смарт (умного) обучения, смарт учебное пространство, смарт класс, учитель как создатель и руководитель смарт образовательной среды.

S.B. Sisyan, Dr. PhD, associate professor,
Armenian State Pedagogical University,
A.P. Adamyan, social teacher
SORS Foundation for the Support of Children with Disabilities,
Yerevan, Republic of Armenia

THE TEACHER OF THE 21ST CENTURY AS ORGANIZER AND MANAGER OF SMART EDUCATION

Abstract. In this article, we present the required qualities of a 21st century educator in terms of organizing a smart education-smart environment. In this context, the level of overall competitiveness of education in the world has been taken into account and the fact that the development

of each country is based on the existence of the necessary competencies of the organizers of an effective educational process, requires a comprehensive development of the pedagogue's activity.

The purpose of the current research is to present the key competencies of a teacher of the 21st century as a creator of the educational environment in the context of modern global reforms in education. This takes into account the level of the overall competitiveness of education in the world and the fact that the development of each state is based on the presence of the organizers of an effective educational process with the necessary competencies, which, due to modern challenges, require the comprehensive development of a teacher. In the Global Innovation Index (GII 2020–2021), aimed at increasing the international competitiveness of the countries of the world in the context of the development of knowledge and smart education, the Republic of Armenia occupies a close to average place in terms of investment in education. **Research methods:** the basic ideas of our research are based on observations and analyzes of the four-level system of smart education by scientists from China and modeling a “Model of the teacher of XXI century” in a system of smart education as a creator, an organizer and a manager of smart education environment.

Conclusions and recommendations: the results can be used in the educational systems of developing countries to create a smart environment, organize smart education and create a competitive specialist with the competencies required at the international level.

Keywords: learning frame, structure of smart (smart) learning, smart learning space, smart classroom, teacher as creator and leader of smart learning environment.

Введение

В современной экономике, основанной на знаниях, смарт образование, смарт класс и смарт среда играют важную роль. Сторонники смарт образования считают, что с помощью технологий смарт классы становятся местами, где учителя и ученики могут получить богатый и глубокий опыт обучения, которого у них никогда не было раньше. Смарт учебные среды являются ориентированными на обучающихся, открытыми, интегрированными пространствами обучения цифровой виртуальной реальности. Ученные утверждают, что основные элементы смарт обучения – оборудование, инструменты, технологии и т. д. – должны быть организованы в соответствии с современной теорией конструктивного, смешанного обучения и преподавания. По словам Мерека Возински (2017), нам необходимо провести всестороннее исследование роли учителей в смарт учебных средах как средообразующих менеджеров, новаторов и творческих пользователей ИКТ, а результаты исследований могут резко стимулировать и ускорять учебный процесс. По мнению Максима Головчина (2021), вызовы в современной системе образования прежде всего направлены на формирование новых педагогических компетенций. Он считает, что основными компетенциями работника «нового типа» являются творческое понимание своих обязанностей, способность воспринимать новую информацию, высокий уровень накопленной квалификаций и гибкие навыки (автономность, адаптивность, мобильность, конкурентоспособность, инициативность и т. д.).

Концепция смарт города РА (2018 г.) делает упор на создание благоприятной среды для инноваций, основанная на совместной деятельности с образовательными учреждениями. Добавим, что в 2020–2021 гг. по шкале инноваций GI Армения занимала 64-е место из 129 стран, что немного ниже среднего.

Теоретический анализ литературы

«Смарт (умное) обучение» означает доступ к знаниям в любом месте и в любое время, индивидуальный подход к обучению, групповое обучение,

обучение в сообществе. Оно включает в себя «смарт» учебное пространство, смарт учебная среда, концепции смарт класса [5: 35–43], [7].

На основании вышеупомянутых точек зрения и анализа тенденций развития технологически опережающего обучения были определены характеристики интеллектуальных обучающих сред; представление содержания электронного учебника посредством мультимедиа; персонализированное представление содержания знаний, одновременный облачный сервис для повышения успеваемости учащихся; применение интегрированной системы управления классом, что позволяет быстро группировать совместное обучение в классе по характеристикам учеников, инструменты голосования, используемые для обратной связи, инструменты социальных сетей для облегчения общения между учителями и учениками, инструменты для одновременного общения, такие как QQ, MSN (является программное обеспечение Microsoft, социальные сети, и некогда крупнейшей в мире программы для мгновенного обмена сообщениями), инструменты асинхронной связи, такие как микроблоги, виртуальные обучающие сообщества и т. д. (Мерек Возинский 2017; Хуанг 2015; Головчина 2021).

В настоящее время многие исследования посвящены роли учителя в смарт классе, так как современный учитель прошел путь от непосредственного исполнителя до проектировщика и управляющего учебной ситуацией, до средообразующего менеджера, новатора и творческого пользователя ИКТ и исследователя, что также является новым вызовом в реализации программ подготовки учителей. А чтобы эффективно управлять смарт средой обучения, необходимо создать модель современного педагога как организатора смарт обучения.

Цель исследования

Цель нашего исследования – рассмотреть актуальные качества педагога 21 века как организатора-управленца процесса смарт образования, при этом выявляя основные вызовы, с которыми педагог сталкивается и соответственно предлагать образовательную модель компетенций умного средообразующего педагога в условиях развивающейся экономики знаний.

В исследовании мы попытались выявить основные компетенции современного педагога во взаимодействиях технологического образования – культурного контекста-жизненного опыта-талантов.

Методы и методики исследования

Для изучения вышеперечисленных качеств современного педагога мы в первую очередь рассмотрели и анализировали перспективы инновационной образовательной политики Республики Армения (2020) [4], китайские образовательные модели «Де Цзю Ли, Лию Спрингера, Рон Хай Хуана, Мерека Возински» (2017) [5: 35–43] и модель системы регионального развития Р. Флориды (2008) [6], Перспективы инновационной политики Восточной Европы и Южного Кавказа 2020–2021гг. согласно Глобальному инновационному индексу GII (2020–2021) [3], Концепцию Развития смарт города РА (2018) [1], потом проанализировали «многоуровневую систему умного обучения» и в итоге разработали Модель педагога XXI века в системе интеллектуального обучения как создателя, организатора и управляющего смарт образовательной средой.

Потом провели тестирование для выявления цифровых компетенций современного педагога.

Следует отметить, что в четырехуровневой модели Китая (Дейжан Лиу Шпрингера, Де Джиен Люи Ронхайхуана, Мерек Возинского 2017) [5: 35–43], на первом уровне «смарт обучения» демонстрируется способность педагога эффективно, легко и просто вовлекать обучаемого в процесс обучения в любое время, в любом месте, любым способом, с любой скоростью.

На втором уровне находятся используемые педагогом педагогические технологии, в которых делается упор на технологии анализа, организации, реконструкции, адаптации, оценки и поддержки.

На третьем уровне важными считаются основные элементы сценариев обучения: учебные цели и задачи, методы обучения, средства обучения, результаты обучения, ресурсы обучения, время обучения, область обучения, учебное сообщество, оценка обучения, поддержка обучения и педагогические стратегии.

Четвертый уровень составляют логические законы обучения и преподавания, где основной компетенцией педагога считается наличие богатого педагогического опыта, способствующего обеспечению обратной связи с учениками. Мы ценим тот факт, что в этой системе обучающийся находится в центре интеллектуальной среды образования, а необходимые навыки педагога являются главным мостом для выстраивания логики обучения-сопоставления обучающих ресурсов, которые направлены на обеспечение легкости обучения, вовлеченности и эффективности.

На основе модельного анализа были определены понятия «**смарт учебное пространство**» и «**смарт класс**» (Дейжан Лиу Шпрингера, Де Джиен Люи Ронхайхуана, Мерек Возинского 2017; Хуанг 2015; Головчина 2021), где первая является новой развивающей областью исследований, направленная на поощрение независимого, гибкого, инклюзивного обучения путем предоставления учащимся соответствующих технологий и педагогических навыков. **Смарт класс** – это место, где учителя и ученики могут получить богатый и глубокий педагогический опыт, которого у них никогда не было. А **смарт среда обучения** – это физическая среда, обогащенная цифровыми информационными устройствами, которые способствуют лучшему и быстрому обучению. В центре ядра находится учащийся, а компетенции педагога направлены на обеспечение легкости, вовлеченности и результативности обучения в смарт среде [7].

База исследования. Тест на цифровую компетентность педагога был проведен в школах Еревана Республики Армения. В опросе приняли участие 60 учителей из 4-х школ ереванской общины Нор Норк, была выбрана возрастная группа 28–50 лет. 30 учителей были отобраны как специалисты по естествознанию и математике, остальные 30 – по гуманитарным наукам. Учитывался возрастной состав тестируемых учителей, возрастной состав учителей гуманитарных наук был следующим. 21 учитель в возрасте 28–38 лет, 9 учителей в возрасте 39–50 лет, по естественным наукам и математике 6 учителей в возрасте 28–38 лет и 24 учителя в возрасте 39–50 лет.

Результаты исследования

Тестирование цифровой компетентности педагога основывалось на теориях организации смарт обучения в цифровой среде. Тест был несколько адаптирован к цели исследования. Процесс прохождения теста занял 8 дней.

К вышеуказанным компетенциям относились знание цифровых технологий, методы их применения, умение создавать цифровую образовательную среду, навыки цифровой коммуникации, знания в области информационной безопасности и цифровой этики. Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о том, что базовые уровни цифровой грамотности существенно не различаются между двумя группами учителей. Основным показателем было выше на автономном уровне, где учителя гуманитарных наук выше на 12 %, а на стратегическом уровне учителя естественных наук и математики выше на 8 %.

По результатам тестирования учителя естествознания и математики зафиксировали следующие результаты: цифровая грамотность: базовый уровень – 30 %, автономный уровень – 46 %, стратегический уровень – 24 %. Согласно опросу учителей гуманитарных наук, базовый уровень составил 36 %, автономный уровень – 58 %, а стратегический уровень – 16 %. К вышеуказанным компетенциям относились знание цифровых технологий, методов их применения, умение создавать цифровую образовательную среду, навыки цифровой коммуникации, знания в области информационной безопасности, цифровой этики.

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о том, что базовые уровни цифровой грамотности существенно не различаются между двумя группами учителей. Основным показателем было выше на автономном уровне, где учителя гуманитарных наук выше на 12 %, а на стратегическом уровне учителя естественных наук и математики выше на 8 %.

Результаты исследования показывают, что педагоги в основном владеют цифровыми технологиями и способами их применения, но

- слабо проявляется способность создавать образовательную среду, которая обусловлена ограниченным использованием интерактивных методов и электронных интерактивных инструментов в цифровой среде и интерактивных упражнениях (Google Forms Kahoot, Trello), а так же нечастым использованием инструментов цифрового общения (Zoom WhatsApp, Viber);

- мало используется мультимедийный контент учащихся;
- отсутствует совместная работа школ в цифровой среде;
- отсутствуют разнообразные платформы электронного обучения, которые могли бы быть особенно эффективны для сельских школ (Google Classroom, Moodle, Яндекс Диск, Google Диск, облачные сервисы Microsoft OneDrive);

- осведомленность об информационной безопасности и цифровой этике находится на среднем уровне.

В то же время, мы можем подтвердить, что средние и ниже средних показатели цифровой грамотности учителей в нашей стране обусловлены новыми разработками в области ИКТ, где существенным фактором следует выделить инициативу учителя, саморазвивающую активность, что, по словам Р. Флориды «напрямую зависят от уровня заработной платы».

Исследования показывают, что эффективная реализация наиболее важных компетенций современного педагога требует разработки новой модели

педагога 21-го века, где важно обеспечить взаимодействие технологического обучения-культурного контекста-жизненного опыта-обнаружения талантов, что позволяет гибко сотрудничать в открытых образовательных саморазвивающихся средах.

Заключение. Таким образом, smart учебные среды представляют собой ориентированные на обучение, открытые, гибкие совместные, саморазвивающиеся, виртуальные интегрированные учебные среды, в которых учителя являются опытными пользователями ИКТ, администраторами, дизайнерами, что создает серьезный вызов для организаторов проектов по подготовке учителей, поскольку новый учитель должен разработать новый тип учебной ситуации, организовывать и развивать практические навыки и жизненный опыт учащихся.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости развития и совершенствования «умных школ», несмотря на то, что это долгосрочный, непрерывный процесс. Основным тенденцией является ориентация на подготовку новаторских, креативных учителей, владеющих технико-педагогическими знаниями, исследовательскими качествами и навыками smart руководителя учебного процесса.

На основе полученных данных мы предлагаем создать местные и международные педагогические сообщества, которые будут способствовать профессиональному развитию учителей, плавному прогрессу в обучении, распространению передового опыта.

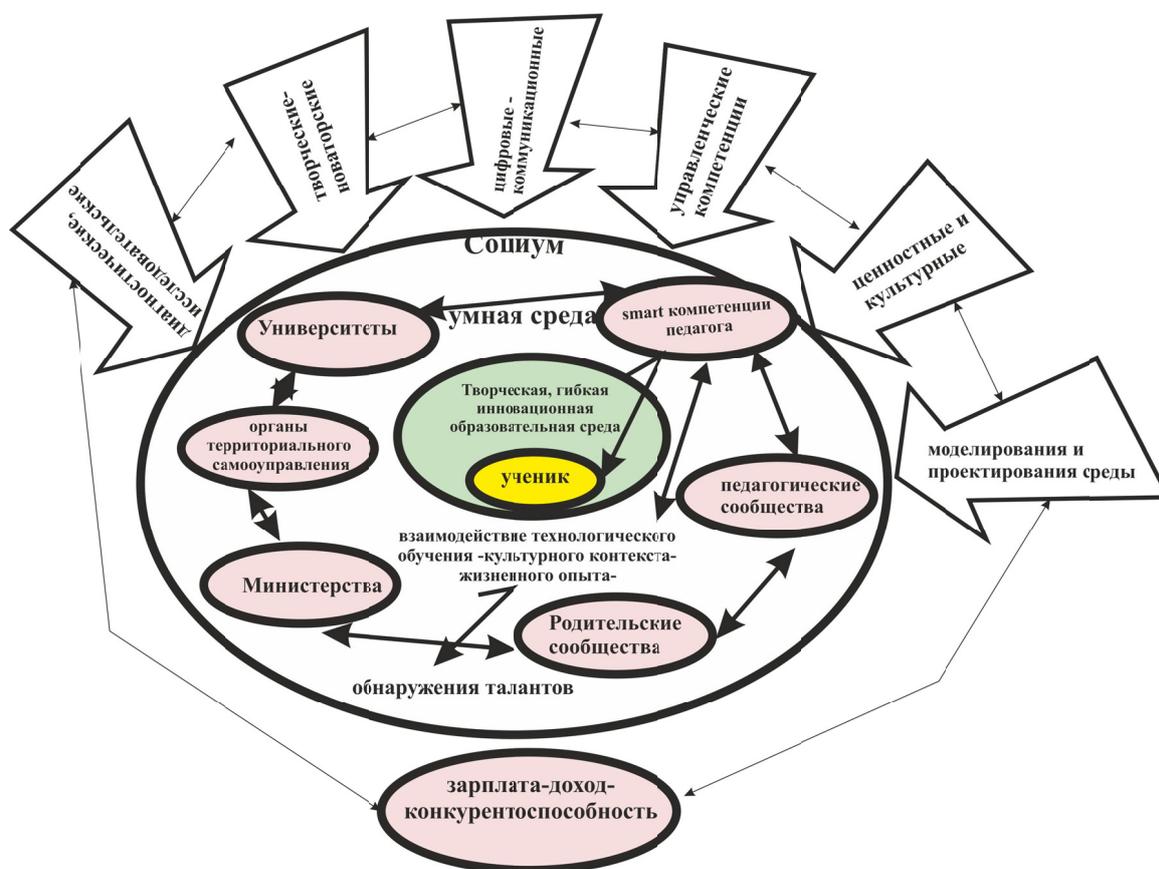


Рисунок 1. Модель воздействия smart-компетенций преподавателя

Результаты исследования могут быть использованы в системе образования развивающихся стран для создания смарт-среды и организации смарт-образования, где существенную роль играют целенаправленное развитие и реализация потенциала конкурентоспособного специалиста в условиях современного рынка. Разработанная нами модель может быть ориентиром в процессе подготовки педагогических кадров, а также в образовательных программах развития будущих педагогов, обучающихся в системе вузов, в стандартах, а также в процессе выявления талантов, развитие потенциала и реализация пользы народного хозяйства.

Литература

1. Выписка из протокола заседания Правительства РА от 1 марта 2018 г. № 8 об утверждении концепции создания «умного города» и графика мероприятий, вытекающих из концепции <http://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=93941>

2. Головчин М. SMART- компетенции для жизнедеятельности в цифровой экономике <https://scientificrussia.ru>

3. ЕЭК ООН, Перспективы инновационной политики 2020–2021: Восточная Европа и Южный Кавказ. https://unece.org/sites/default/files/2021-10/RU-Sub-regional_Innovation_Policy_Outlook_2020.pdf

4. Перспективы инновационной политики 2020: Армения. https://unece.org/sites/default/files/2021-09/RU-Sub-regional_Innovation_Policy_Outlook_2020_ARMENIA_CHAPTERS.pdf

5. Dejian Liu, Springer, Ronghuai Huang, Marek Wosinski, (2017) *Smart Learning in Smart Cities*, Springer, Nature Singapore Pte Ltd.. – P. 35–43.

6. Florida R., Mellander C. and Stolarick K., *Inside the black box of regional development—human capital, the creative class and tolerance. Journal of Economic Geography* 8 (2008) pp. 615–649 Advance Access Published on 21 July 2008.

7. Huang, R. (2015) *Smart learning environment in 2015 China*. <http://english.bnu.edu.cn/academicvents/79456.htm>

УДК 374

**Е.С. Стафеева, магистрант,
А.А. Азбель, доцент, канд. психол. наук
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия**

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ЛОГИКЕ КУЛЬТУРЫ «БИРЮЗОВОЙ» ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. На уровне государства признана необходимость преобразования школьной среды (нацпроект «Образование», федеральный проект «Современная школа»), происходит переосмысление педагогической деятельности («Профстандарт педагога»). Эти тенденции – результат противоречия между существующей образовательной системой и изменчивой действительностью, к которой школа должна готовить учеников. Одно из основных противоречий: Современные школьники мотивированы на работу в «организациях будущего» (или «бирюзовых» организациях: самоуправляемых, гибких, инновационных), однако в рамках образовательной системы редко создаются условия для приобретения и развития соответствующих навыков. Возникает вопрос: как проектировать образовательный процесс в логике «бирюзового» взаимодействия и создавать образовательную среду, способствующую развитию навыков XXI века? **Целью статьи** является анализ результатов формирующего эксперимента по проектированию образовательной среды в логике «бирюзового» образования, а также анализ оценки результативности этой среды обучающимися. В статье описывается кейс программы «Литературный разворот», реализованной нами на базе ГБУ ДО «Интеллект» в 2021 году. **Методы исследования:** полуструктурированное

интервью, опрос (по шкале Лайкерта). Методы анализа данных: категоризация значений, математическая статистика для связанных выборок. В исследовании приняли участие обучающиеся сессии «Литературный разворот 2021» ($n=17$). **Выводы:** о результативности образовательной среды свидетельствует факт того, что отклонение связанных выборок (при расчете t -критерия Стьюдента) оказалось статистически значимым в четырех критериях из шести изученных. Малым изменениям подверглись изначально высокие показатели по критериям «Качество содержания курса и мотивация» ($\bar{x}_1 = 5,2 / \bar{x}_2 = 5,5; p=0,114$) и «Обратная связь» ($\bar{x}_1 = 5,7 / \bar{x}_2 = 5,8; p=0,135$). Прогресс результата заметен в оценке программы по критериям: «Субъективные цели» ($p=0,001$), «Командная работа» ($p=0,003$), «Самооценка опыта» ($p=0,012$) и «Отношения с преподавателями» ($p=0,02$). Это критерии, которые находятся в зоне ответственности ученика, а не преподавателя. Динамика по этим показателям является доказательством роста и развития навыков учеников строить культуру «бирюзовых» отношений в образовательном процессе. В результате исследования были сформулированы основные тезисы проектирования образовательной среды в логике «бирюзового» образования.

Ключевые слова: «бирюзовое» образование, школа, метапредметные навыки, проектирование образовательных продуктов, образовательная среда.

*E.S. Stafeeva, postgraduate,
A.A. Azbel, associate professor, PhD in Psychology
St. Petersburg State University
St. Petersburg, Russia*

DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE LOGIC OF THE CULTURE OF THE “TEAL” ORGANIZATION

Abstract. At the state level, the need to transform the school environment is recognized (the national project “Education”, the federal project “Modern School”), there is a rethinking of pedagogical activity (“Professional Standard of a teacher”). These trends are the result of the contradiction between the existing educational system and the changing reality for which the school should prepare schoolchildren. One of the main contradictions is that modern schoolchildren are motivated to work in «organizations of the future» (or “teal” organizations: self-governing, flexible, innovative), but conditions for the acquisition and development of appropriate skills are rarely created within the educational system. The question arises: How to design the educational process in the logic of «teal» interaction and create an educational environment conducive to the development of skills of the XXI century? **The purpose** of the article is to analyze the results of a formative experiment on designing an educational environment in the logic of “teal” education, as well as to analyze the evaluation of the effectiveness of this environment by students. The article describes the case of the program “Literary turn”, implemented by us on the basis of GBU DO “Intellect” in 2021. **Research methods:** semi-structured interview, survey (on the Likert scale). Data analysis methods: categorization of values, mathematical statistics for connected samples. The study involved students of the session “Literary turn 2021” ($n=17$). **Conclusions:** The effectiveness of the educational environment is evidenced by the fact that the deviation of connected samples (when calculating the Student's t -test) turned out to be statistically significant in four of the six criteria studied. Initially, high indicators according to the criteria “Quality of course content and motivation” ($x_1 = 5.2 / x_2 = 5.5; p=0.114$) and “Feedback” ($x_1 = 5.7 / x_2 = 5.8; p=0.135$) underwent small changes. The progress of the result is noticeable in the evaluation of the program according to the criteria: “Subjective goals” ($p=0.001$), “Teamwork” ($p=0.003$), “Self-assessment of experience” ($p=0.012$) and “Relations with teachers” ($p=0.02$). These are the criteria that are in the student's area of responsibility, not a teacher. The dynamics of these indicators is proof of the growth and development of students' skills to build a culture of “teal” relationships in the educational process. As a result of the research, the main theses of designing the educational environment in the logic of “teal” education were formulated.

Keywords: “teal” education, school, meta-subject skills, design of educational products, educational environment.

Введение. «Бирюзовые организации» (teal organization) – термин, впервые озвученный в книге консультанта и коуча Ф. Лалу «Открывая организации будущего» в 2014 г. «Бирюзовая» организация – профессиональное сообщество, построенное на основе самоуправления, целостности и понимания единой эволюционной цели [2]. Ключевой метафорой таких организаций является живая система. Эта метафора объясняется несколькими причинами: а) гибкостью организаций, их способностью адаптироваться к внешним и внутренним изменениям; б) гуманизмом, вниманием к человеческой личности; в) взаимосвязью процессов, происходящих в организации. К дополнительным характеристикам «бирюзового» сообщества можно отнести: самоуправляемые команды, подвижные роли и обязанности, децентрализованное принятие решений.

Актуальность и закономерность появления таких организаций связана с проблемами и вызовами современного общества: интеграцией в корпоративные системы проблем устойчивого развития, необходимостью поддерживать творческий потенциал и лояльность специалистов, выстраивать системные взаимосвязи с внешним миром [6].

В настоящее время на уровне государства признана необходимость преобразования школьной среды (нацпроект «Образование», федеральный проект «Современная школа»), происходит переосмысление педагогической деятельности («Профессиональный стандарт педагога»). Эти тенденции появляются как результат противоречия между существующей школьной системой и глобальными изменениями, происходящими в мире, к которому современная школа должна готовить учеников. Одно из противоречий состоит в том, что современные школьники мотивированы на работу в «организациях будущего» (или «бирюзовых» организациях: самоуправляемых, гибких, инновационных [5]), однако школьная система редко готовит их к этому по части развития «мягких» навыков. С нашей точки зрения, минимизировать это противоречие можно путем создания соответствующих образовательных сред и продуктов. Исходя из этого, гипотеза исследования: если при проектировании образовательной среды работать над качеством содержания курса (нетривиальные задания, учет запроса ученика) и обратной связью (наличие тьютора), то улучшатся субъективные показатели ученика (а именно: умение ставить личные образовательные цели, навык командной работы, рефлексия о собственном опыте и умение выстраивать отношения с преподавателями).

Теоретический анализ литературы. Опираясь на систематический анализ современных образовательных запросов [1], мы обнаружили частое присутствие в них схожей повестки: запрос на инновационную образовательную среду. Несмотря на то, что терминология Ф. Лалу редко используется напрямую, ключевые идеи ожидаемых изменений и проектов тесно связаны с мировоззрением и ценностями, описанными выше. Более того, возникают прямые апелляции к «бирюзовой» культуре в разговоре о школе, попытки предположить идеи развития образования через обращение к «бирюзовым» ценностям. Например, путь интеграции «бирюзового» мировоззрения в школьную среду через изменение отношений к глобальным проблемам [4], разговор о школьном управлении в соответствии с «бирюзовыми» принципами [3].

Для проектирования образовательной среды, выстроенной в логике культуры «бирюзовой» организации мы выделили ключевые черты «бирюзовых»

отношений, которые могут быть воплощены в реальной образовательной практике: командная работа и самоуправление, наличие тьютора, открытость информации, распределенное лидерство, обратная связь, понятные цели, инициатива и ответственность ученика, вариативный учебный план, «горизонтальное» взаимообучение, развитие soft skills, забота о субъективном благополучии.

Эти черты стали основой проектирования образовательной среды в формирующем эксперименте.

Методы и методология исследования

Цель исследования. Целью статьи является анализ результатов формирующего эксперимента по проектированию образовательной среды в логике «бирюзового» образования, а также анализ оценки результативности этой среды обучающимися. В статье описывается кейс программы «Литературный разворот», реализованной нами на базе ГБУ ДО «Интеллект» в 2021 году.

База исследования. В исследовании приняли участие старшеклассники из общеобразовательных школ, проходившие обучение по образовательной программе «Литературный разворот» в ГБУ ДО «Интеллект» в 2021 г. Участниками смены стали подростки 15–16 лет (22 человека, среди которых 20 девушек и 2 юноши), проживающие на территории Ленинградской области.

В результате теоретического анализа наиболее частотных и значимых критериев был создан «Чек лист: Бирюзовая образовательная среда». Положения чек-листа были адаптированы к условиям образовательной сессии «Литературный разворот». Ознакомиться с ними можно в табл. 1. Все эти положения учитывались в проектировании образовательных модулей.

Таблица 1

Чек лист «бирюзовая» образовательная среда. Практические рекомендации

Положение чек-листа	Реализация в рамках сессии «Литературный разворот»
Самоуправляемые команды учителей и учеников, командная работа	Не менее 70 % учебного времени на каждой сессии отведено командной работе. Самоуправляемость командной работы определяется возможностью самостоятельно решать поставленную задачу, выбирать наиболее удобный путь к ее решению.
Фигура наставника, который исполняет функцию фасилитатора, но не вмешивается в процесс	Для каждой команды обеспечено тьюторское сопровождение. На команду из 5–6 человек приходится 1 тьютор. Тьютор выполняет функцию фасилитатора, не вмешиваясь в работу команды, но направляя её. У команды всегда есть возможность попросить тьютора о консультации или поработать без его участия.
Прозрачность информации	Вся информация, имеющая значение для обучающихся, имеет открытый характер. В открытом доступе находятся все учебные материалы, при возникновении спорных ситуаций (например, обсуждение формата защиты) преподаватели обсуждают их с учениками непосредственно. Исключение: баллы за сессию конкретного участника программы не разглашаются, доступны только ему.

Положение чек-листа	Реализация в рамках сессии «Литературный разворот»
Ситуативный лидер	На сессиях не устанавливается требование выбирать лидера команды. Многообразие задач, которые меняются ежедневно, способствует тому, чтобы статус лидера команды был переходящим, ситуативным.
Всесторонняя и открытая обратная связь	Созданы условия для регулярной обратной связи: каждый день завершается блоком рефлексии, где в разных формах участникам сессии предлагается высказаться об итогах дня, проблемах и достижениях. Тьюторы регулярно запрашивают у учеников обратную связь о своей работе (в виде анкет, неформального общения), а также содействуют тому, чтобы между учениками внутри команды устанавливалась традиция обратной связи.
Открытые и ясные цели и ценностные установки	Цель каждого задания обсуждается заранее и принимается коллективно.
Инициатива и ответственность учеников	Обязанности внутри команды ученики распределяют самостоятельно. Каждый несет ответственность перед остальными за то, что он сделал или не сделал.
Вариативный учебный план	Этот пункт пока что не получил должного развития. Причина: ограниченное количество времени на достижение цели. Что получилось: ученики самостоятельно выбирают, каким способом они достигнут цели. Творческий подход в решении задач приветствуется.
Горизонтальное взаимодействие среди школьников	Тьюторы стараются сделать так, чтобы одни ученики учили других. Взрослые не вмешиваются, если это не необходимо.
Развитие Soft skills	Логика заданий предполагает развитие Soft skills на базе Hard skills.
Забота о субъективном благополучии участников команды.	Тьюторы и преподаватели стараются поддерживать общую атмосферу благополучия: за счет юмора, поддержки, выслушивания мнения учеников, неформального общения и т. д.

Методы исследования

Исследование проходило в формате формирующего эксперимента. Все критерии проектирования, обозначенные в чек-листе (см. табл. 1), мы учли в разработке программы «Литературный разворот 2021».

Методы сбора данных:

1) Полуструктурированное интервью со всеми участниками сессии (n=17). Интервью включало вопросы по четырем тематическим блокам: «Специфика образовательной программы», «Командная работа», «Тьюторское сопровождение» и «Личный опыт и впечатления». Длительность каждого интер-

вью варьировалась от 30 до 60 мин. Расшифровки интервью составили корпус текстов, объемом около 80 страниц.

2) Опрос «Обратная связь о курсе» по шкале Лайкерта. Сбор данных был произведен дважды – в июне (после второй сессии) и в ноябре (после заключительной четвертой сессии). Эти точки были выбраны не случайно: вторая и четвертая сессия наиболее сопоставимы по специфике программы (тема, процент командной работы, требования к итоговым проектам и т. д.).

Методы анализа данных:

1) Для анализа данных интервью был выбран метод категоризации значений. По каждому вопросу интервью мы составили пул категорий, созданный на основе смысловых единиц из ответов респондентов. Мы провели процедуру редукции данных: длинные предложения были сведены к короткому высказыванию, в результате чего массив расшифровок интервью превратился в лаконичные диаграммы.

2) Для интерпретации данных анкет был использован метод математической обработки для связной выборки (расчет t-критерия Стьюдента в программе SPSS). Этот метод был выбран, так как он позволяет оценить, произошли ли качественные изменения в результатах одной и той же группы с течением времени (в нашем случае до и после переживания этой группой образовательного опыта). Материалом анализа стали анкеты участников смены по итогам второго и четвертого модуля (n=15). Все анкеты были подписаны учениками, что позволило минимизировать возможные искажения результатов.

Результаты исследования

По итогам формирующего исследования были проведены интервью с участниками смены. В процессе анализа полученных данных мы выяснили, что ключевыми результатами прохождения программы респонденты считают развитие навыков командной работы, тайм-менеджмента, а также развитие интеллектуальной гибкости. С распределением частоты ответов респондентов можно ознакомиться в табл. 2.

Таблица 2

Ключевые результаты прохождения программы с точки зрения респондентов
(n = 17, несколько вариантов ответов)

умение работать в команде	тайм-менеджмент	интеллектуальная гибкость	исследовательский навык	работа с информацией	коммуникабельность
59 %	35 %	29 %	24 %	24 %	18 %

Эти данные позволяют говорить о том, что гипотеза подтвердилась: большинство участников смены выделили развитие метапредметных навыков как наиболее важный итог программы для себя

В результате контент-анализа ответов респондентов, нам удалось выяснить, как влияют элементы модели «бирюзового» образования на ее восприятие участниками программы. Результаты контент анализа представлены в табл. 3.

Контент-анализ суждений старшеклассников об их опыте взаимодействия
в логике «бирюзового» образования (n = 17)

Педагогические условия	Частота встречаемости ответов (%)	Примеры высказываний
Значимую положительную роль играет организация тьюторского сопровождения, где тьютор = фасилитатор.	100 %	«Иногда это так нужно, когда у тебя голова загружена и есть человек, который может тебе намекнуть на что-то, направить. Или просто посмотреть свежим взглядом на то, что ты пишешь и делаешь». «Это ребята, авторитет которых я чувствую, и их мнение было для меня важно. При этом тьюторы не заменяли наши идеи своими, а только советовали, задавали вопросы, помогали понять, куда можно двигаться».
Мотивирующие задания – те, в которых понятен личный смысл, применимость на практике полученных навыков	76 %	«Здесь я уверен, что я могу приобрести конкретные навыки. И что мне это поможет, скорее всего, в жизни. Даже если я не буду связывать жизнь с литературой». «В школе задания однообразные и не нацелены на какую-то реальную жизнь. Здесь развиваются навыки, которые нам точно будут полезны, например, навык дискутировать, выражать свое мнение, вступать в различные взаимодействия с другими людьми».
Необходимый элемент – командная работа с возможностью самоорганизации	88 %	«Работать с ребятами вместе мы начали только на «Литературном творчестве». И как раз в процессе мы, наверное, научились. Сейчас даже не представляю, как без этого можно бы было». «Что касается работы в команде, я думаю, да, это был очень важный фактор в моем развитии здесь. Мы сами внутри команды решали, как и что будем делать, раньше у меня такого опыта не было».
Задания сложнее «зоны ближайшего развития» могут с успехом решаться в ходе командной работы	59 %	«Я вообще раньше не командный игрок был. Но сейчас я понял для себя, что это точно пригодится. Особенно если нужно сложную задачу решать». «Но я поняла преимущество того, что можно обсудить со своими сокомандниками. И получить другие мнения, которые помогут сделать работу лучше. В команде можно решать задачи, которые не по силам одному».
Благоприятный эмоциональный климат играет ключевую роль в установлении доверительных отношений «ученик-преподаватель»	70 %	«И они настолько к себе располагают, что тебе не страшно подойти спросить, даже если вопрос глупый. Любой преподаватель может в шутку на какой-то глупый вопрос ответить, и тебя это не заденет». «Но с преподавателями «Интеллекта» я чувствую себя куда свободней. Как бы в общей атмосфере такого осознанного творчества. Я не боюсь. Я не считаю, что мои вопросы могут показаться глупыми. Они оценивает нас непредвзято. И не ставят рамки нашим возможностям».

Полученные в результате анализа анкет обратной связи данные позволяют сделать вывод о валидности спроектированных условий, характеризующих взаимодействие в рамках «бирюзовых» организаций. Этот факт подтверждается перекрестным методом исследования – опросом обратной связи.

Обратная связь состояла из 30 вопросов, которые оценивались по шестибалльной шкале Лайкерта. Мы применили методы статистического анализа для оценки отклонений (t-критерий Стьюдента для связанных выборок).

В таблице 4 можно увидеть динамику показателей статистически значимых сдвигов по четырем из шести критериев.

Таблица 4

Средние показатели динамики данных по результатам анкеты
«Обратная связь»

Переменная	Июнь (\bar{x}_1)	Ноябрь (\bar{x}_2)	Показатель значимости (p)
Качество заданий	5,2	5,5	0,114
Постановка личных образовательных целей	4,4	5,5	0,001**
Навык командной работы	5,4	5,9	0,003**
Обратная связь	5,7	5,8	0,135*
Выстраивание продуктивного взаимодействия с преподавателями	4,9	5,3	0,02*
Самооценка опыта и результатов	5,1	5,6	0,012*

Единицы измерения показателей – баллы (шкала от 0 до 6):

* – уровень значимости $P < 0,05$;

** – уровень знач. $P < 0,01$.

Малым изменениям подверглись изначально высокие показатели по критериям «Качество содержания курса и мотивация» и «Обратная связь». Учитывая высокие показатели по этим параметрам, можно говорить о том, что стратегии содержания курсов и выстраивания обратной связи доказали свою эффективность (не менее 5,2 и 5,7 из 6 соответственно).

Прогресс результата заметен в оценке программы по остальным критериям: «Субъективные цели» ($p=0,001$), «Командная работа» ($p=0,003$), «Самооценка опыта» ($p=0,012$) и «Отношения с преподавателями» ($p=0,02$).

Стоит отметить, что минимальный средний показатель в июне – 4,4, в ноябре – 5,3, что в целом свидетельствует о высокой оценке смены ее участниками.

Проектируя образовательную среду в логике «бирюзового» образования, преподаватели могли управлять некоторыми переменными («обратная связь», «качество заданий»). Однако оставшиеся переменные, а именно: «способность к командной работе», «самооценка опыта и результатов», «постановка личных образовательных целей» и «выстраивание продуктивного взаимодействия с преподавателями» находятся в зоне ответственности самого ученика, а не

преподавателя или тьютора. Динамика по этим показателям – доказательство развития у учеников навыков, необходимых для создания культуры «бирюзовых» отношений в образовательном процессе.

Выводы и дискуссия. Эмпирическая часть исследования позволила нам прийти к следующим выводам.

1. Определение критериев «бирюзовой» образовательной среды и опыт их применения на практике позволяют говорить о возможности и результативности их использования в проектировании образовательных программ.

2. Черты «бирюзовых» организаций, по итогам исследования, могут быть релевантны практике выстраивания образовательного процесса. Однако, важно отметить ограничения, которые неизбежно возникают при попытке применить «бирюзовые» принципы к работе со школьниками.

Первое ограничение связано с самостоятельностью принятия решений. Недостаток компетенций подростков в некоторых аспектах (связанное с ограничениями их личного актуального опыта) может быть нивелировано фигурой тьютора, который позволяет направить размышления и идеи школьников в наиболее удачное русло. Корректировка тьютором несостоятельных или слабых идей на этапе их возникновения в командном дискурсе позволяет ученикам по-новому взглянуть на ситуацию, отрефлексировать решения, которые они планируют принять и сэкономить время для их оформления и реализации.

Второе ограничение «бирюзовой» модели в образовании состоит в постановке командных целей. Несмотря на то, что личные цели каждый ученик способен выделять и определять самостоятельно, необходимо работать над четкой формулировкой большой командной цели. При этом, формулировку и определение последовательности задач следует предоставить обучающимся. Такая система способствует формированию навыка выбора пути к достижению желаемого результата. После того, как этот навык будет сформирован в достаточной степени, с нашей точки зрения, можно переходить к формулировке большой цели командной работы самими обучающимися.

3. Данные анкет обратной связи свидетельствуют о том, что в процессе прохождения модулей наиболее заметен прогресс результатов по переменным, напрямую зависящим от усилий ученика, а не учителя. Все эти переменные соотносятся с «мягкими» навыками, что позволяет подтвердить результативность образовательной среды по части развития внутри нее soft skills учеников.

4. Результаты анализа интервью с участниками смены позволяют сделать вывод о том, что заявленные критерии «бирюзовости» образовательной среды были выполнены, а субъективная оценка образовательной среды ее участниками высока.

5. Помимо субъективных оценок, данных программе, можно выделить несколько объективных показателей ее успешности: а) подавляющее большинство учеников прошли весь курс обучения, приехали на все 4 модуля, б) все ученики успешно защитили свои проекты и исследования как во внутренней (перед экспертами программы), так и во внешней (конференция «Литература. Читатель. Время», проект «Сбербанка» «Через чтение к развитию личности») среде, в) по итогам 2021 года программа «Литературный разворот» была при-

знана одной из наиболее результативных программ ГБУ ДО «Интеллект», что привело к повышению количества мест на нее в 2022 году.

Литература

1. Барбер М., Муршед М. Создавая будущее: как хорошие образовательные системы могут стать еще более эффективными в следующем десятилетии (пер. с англ.) // Вопросы образования – 2010 – № 3. – С. 6–31.

2. Лалу Ф. Открывая организации будущего / Фредерик Лалу; пер. с англ. В. Кулябиной; [науч. ред. Е. Голуб]. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016.

3. Фишбейн Д.Е., Байбурун Р.Ф. Шанс на «бирюзовость» // Тенденции развития образования: как спланировать и реализовать эффективные образовательные реформы. Материалы XVII ежегодной Международной научно-практической конференции. – М., 2020. – С. 111–117.

4. Ceder, Simon. *Visions of 21 st Century Education and Evolutionary-Teal – A Diffractive Analysis*. 2019.

5. *Millennials at work Reshaping the workplace* // PwC research. – 2011. – URL: <https://www.pwc.de/de/prozessoptimierung/assets/mille>

6. Moreno Romero, A.; Uruburu, Á.; Jain, A.K.; Acevedo Ruiz, M.; Gómez Muñoz, C.F. *The Path towards Evolutionary–Teal Organizations: A Relationship Trigger on Collaborative Platforms*. *Sustainability* 2020, 12.

УДК 159.9.07

**Р.Ф. Сулейманов, д.псих.н., профессор
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова,
г. Казань, Россия**

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ В РАЗНЫХ АНАЛИЗАТОРАХ У СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. Анализ состояния используемых методов обучения выявил проблему развития системного, творческого мышления у субъектов образовательной среды. Современные исследования на стыке наук показали эффективность учета результатов в психолого-педагогической практике. Важную роль в развитии психологических свойств играет дифференциальная чувствительность в разных анализаторах, которая самым непосредственным образом отражается на личностном развитии студентов [3]. Чувствительность в зрительном, слуховом, двигательном анализаторах являются основой овладения профессией и способствует эффективности ее проявления, а эмоциональная чувствительность проявляется в учебно-воспитательном процессе и коррекционной работе с обучающимися [5]. Вместе с тем, дифференциальная чувствительность в разных анализаторах как интегративная способность влияет на учебную деятельность обучающихся [3], результатом которого является возможность студенту-психологу разрабатывать диагностические инструменты, программы консультирования и профилактической работы.

Отсюда вытекает **цель исследования:** осуществить изучение дифференциальной чувствительности в разных анализаторах у студентов-психологов, выявить и экспериментально проверить взаимосвязь чувствительности с личностными характеристиками, наметить пути развития творческого потенциала.

Методы исследования: теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической и психофизиологической литературы. В качестве эмпирических использованы методы диагностики дифференциальной сенсорной чувствительности в слуховом анализаторе [4], в зрительном и двигательном анализаторе

рах [5], эмоциональной чувствительности [5]; методики диагностики личностных характеристик [1, 2]. В исследовании приняли участие 28 студентов-психологов.

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости разработки методических учебных пособий по предметам, основной целью которых является учет результатов взаимосвязи дифференциальной чувствительности в разных анализаторах как интегральной способности с личностными характеристиками студентов в развитии их творческого потенциала. Реализация этого подхода даст возможность тоньше, глубже вникать в суть проблемы, овладевать умениями, которые проявляются в учебной деятельности, поможет им: 1) глубже видеть и формулировать научные проблемы; 2) уметь разрабатывать психологический инструментарий; 3) легче усваивать научный материал; 4) эффективнее овладевать профессиональными компетенциями. **Результаты исследования могут быть использованы** при разработке учебных методических пособий, реализуемых в рамках высшего образования, для развития творческого потенциала субъектов образовательной деятельности как фактора психологического благополучия.

Ключевые слова: дифференциальная чувствительность, студенты, способность, личность, компетенция.

**R.F. Suleimanov, Doctor of Psychology, Professor
Kazan Innovative University name after V.G. Timiryasov,
Kazan, Russia**

DIFFERENTIAL SENSIBILITY IN VARIOUS ANALYZERS IN THE SUBJECTS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF THEIR PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Abstract. Analysis of the actual status of the educational methods used has revealed the problem of developing a systemic creative thinking in the subjects of educational environment. Contemporary research at the intersection of disciplines demonstrated the efficiency of results accounting in psychological and pedagogical practice. An important role in developing psychological properties is played by differential sensibility in various analyzers, which directly influences the personality development of students (Suleymanov, 2021). Sensibility in the visual, acoustic and motor analyzers serves as the basis for mastering a profession and facilitates its manifestation, while emotional sensitivity is revealed in the educational process and correction work with learners (Tsagarelli, 2009). At the same time, differential sensibility in various analyzers as an integral ability influences the academic activity of learners (Suleymanov, 2021), resulting in the ability of a student-psychologist to design psychological instruments, consultation and prevention programs.

Hence, **the aim of the study is:** to study the differential sensibility in various analyzers in students majoring in psychology; to identify and experimentally test the correlation between sensibility and personality characteristics; to outline the directions for developing the creative potential.

Research methods: theoretical methods, including analysis of the research object based on the study of psychological and psycho-physiological literature. The empirical methods include diagnostics of differential sensory sensibility in the acoustic analyzer (Suleymanov, 2005), visual and motor analyzers (Tsagarelli, 2009), and of emotional sensitivity (Tsagarelli, 2009); diagnostics of personality characteristics (Karelin, 2007; Zak, 1983). The research participants were 28 students majoring in psychology.

Conclusions and recommendations. The carried out research leads to a conclusion on the necessity to elaborate methodological guidelines in those disciplines which aim at accounting the results of the correlation between differential sensibility in various analyzers as an integral ability and the personality characteristics of students in developing their creative potential. Implementation of this approach will allow a deeper and subtler penetration into the problem and mastering the skills necessary in academic activity. It will help the students to: 1) see and formulate scientific problems in a deeper way; 2) be able to design psychological instruments; 3) master the scientific

material more easily; 4) master the professional competences more effectively. The results of the study can be used in elaborating academic methodological guidelines for higher education, in developing the creative potential of the subjects of the educational process as a factor of their psychological well-being.

Keywords: *differential sensibility, students, ability, personality, competency.*

Введение. Дифференциальная чувствительность в разных анализаторах является важной основой для различных видов практической деятельности человека. В данном случае предполагается, что сама по себе чувствительность не влияет на интеллект, но является той фундаментальной основой, на которой и формируется интеллект и не только. Имеется в виду, что дифференциальная чувствительность как интегральная способность является основой и для личностных свойств человека. Встает вопрос: а как чувствительность в разных анализаторах проявляется в учебной деятельности и в частности, не связаны ли они с личностными характеристиками субъекта учебной деятельности. Ведь студент вуза должен уметь анализировать, синтезировать информацию, а это требует от него хорошо развитого системного, творческого мышления, как способность тонко подмечать, казалось бы, невидимые на первый взгляд вещи. С другой стороны, студент должен обладать и личностными качествами, такими как целеустремленность в достижении цели, терпеливостью, практичностью и др. И таким образом, тонкость в зрительном, слуховом, двигательном анализаторах, а также эмоциональная чувствительность будут опосредованно проявляться в различных умениях и навыках, связанных с учебным процессом. И также студентам важно научиться использовать свой творческий потенциал не только в учебной, но и будущей профессиональной деятельности.

Теоретический анализ литературы. Впервые о чувствительности, относительно ее важности высказался Гальтон, когда предположил ее связь с интеллектом человека. Затем эта гипотеза была расширена Г. Фрименом, который сообщил, что эта чувствительность в разных анализаторах проявляется не только на сенсорно-перцептивном уровне, но и на мыслительном. Он считал, что различительная способность концептуального (мыслительного) уровня лежит в основе различных тестов. В данном случае эта чувствительность воспринималась как базовая способность [6]. В дальнейшем были получены данные о взаимосвязях чувствительности в разных анализаторах между собой, что дало основание говорить об интегрированной базовой способности [3]. Было показано, что чувствительность в зрительном, слуховом, двигательном анализаторах являются основой овладения разными профессиями и способствует эффективности деятельности, а эмоциональная чувствительность проявляется в учебно-воспитательном процессе и коррекционной работе с обучающимися [5].

Тонкость ощущений в двигательном анализаторе может использоваться в профессиональном отборе и подборе, особенно в таких профессиях как сборщики часов, или спортсменов. Для музыкантов-исполнителей, хирургов, танцовщиков тоже важна двигательная чувствительность. Двигательная чувствительность важна в профессиональном обучении как средство обратной связи в процессе ее развития [5: 264]. Чувствительность в зрительном анализаторе может использоваться в профотборе, профподборе и оптимизации профобуче-

ния представителей разных профессий, в том числе и студентов. Зрительная чувствительность проявляется в живописи, черчении, ювелирных работах и др. Диагностика слуховой чувствительности также важна в профотборе и профподборе, проявляется в таких профессиях как акустик, настройщик, музыкант-исполнитель, дирижер и др. [5].

Исходя из вышеизложенного, мы поставили перед собой задачу провести исследование, целью которой являлось выяснение того как дифференцированная чувствительность отражается на личностных характеристиках субъектов учебной деятельности, и в частности на развитии системного, творческого мышления, результатом которого является возможность студенту-психологу разрабатывать диагностические инструменты, программы консультирования и профилактической работы.

Цель исследования. Учитывая недостаточный уровень развития у студентов системного, творческого мышления, мы поставили перед собой задачу осуществить изучение дифференциальной чувствительности в разных анализаторах у студентов-психологов, выявить и экспериментально проверить взаимосвязь чувствительности с личностными характеристиками, наметить пути развития творческого потенциала.

База исследования. В исследовании приняли участие 28 студентов-психологов в возрасте 18–19 лет (обоих полов).

Методы и методики исследования.

- теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, анализ).
- эмпирические (эксперимент, анкетирование).
- качественный и количественный анализ полученных данных.

Изучение дифференциальной чувствительности в слуховом анализаторе проводилось с помощью методики «Музыкальный слух» [4]. Методика состоит из трех субтестов: «Ритм», «Методия», «Аккорды». Испытуемым для слухового восприятия в аудиозаписи предъявляются для сравнения два ритмических (методических) рисунка, две аккордовые последовательности. Они разработаны по принципу от сильно различающихся друг от друга, до незначительных различий. Причем сочетаются примерно в равном объеме как повторяющиеся, так и различающиеся. Всего предлагается по 20 заданий в каждом субтесте. Испытуемый восприняв на слух 2 ритмических рисунка должен определить различаются они или нет и записать под номером задания знаком «+» или «-». Аналогично осуществляется диагностика по другим субтестам. Для диагностики личностных черт использовался 16 факторный личностный опросник Кэттелла [2].

Для диагностики дифференциальной сенсорной чувствительности в зрительном и двигательном анализаторах использовался многофункциональный диагностический комплекс «Активациометр АЦ-9» [5]. В качестве зрительного анализатора использовалась методика «Глазомер», а двигательного «РДО» (реакция на движущийся объект).

Результаты исследования. Результаты подтвердили наше предположение о том, что дифференциальная чувствительность в разных анализаторах самым непосредственным образом отражается на учебных умениях и навыках, в целом на учебной деятельности, а также необходимых личностных характеристиках.

Так, обнаружены связи чувствительности в слуховом анализаторе с внутренним мотивом – любовью к музыке ($p = 0,007$), с музыкальными предпочтениями ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$). Аналогичные связи обнаружены и у чувствительности в двигательном анализаторе ($p = 0,035$). Необходимо отметить, что связь с музыкой имеет прямое значения для личностных характеристик, так как музыка является тем объектом, посредством которого субъект деятельности может проявлять свою чувствительность.

Чувствительность в зрительном анализаторе связана с эмоциональной устойчивостью ($p = 0,028$) и практичностью ($p = 0,018$) как чертами личности. Эти черты личности необходимы в учебной деятельности, как в плане позитивного восприятия самого процесса, так и добросовестного отношения к нему.

Чувствительность в двигательном анализаторе связана с повышенной мотивацией ($p = 0,047$), что является стимулирующей составляющей деятельности субъекта учебного процесса

Эмоциональная чувствительность связана с использованием музыки в жизнедеятельности студентов, в частности, для повышения активности, тонуса, поднятия (оптимизации) настроения ($p = 0,044$), для развития воображения (когнитивных функций, фантазирования, запоминания жизненных моментов) ($p = 0,005$), для творческой реализации своего потенциала ($p = 0,050$). И таким образом, эмоциональная чувствительность опосредованно влияет на реализацию творческих возможностей студентов.

Результаты показали связь чувствительности в слуховом и двигательном анализаторах с умением действовать «в уме» ($p \leq 0,001$ и $p = 0,003$ соответственно). Способность действовать «в уме» является фундаментальной специфической составляющей человеческого интеллекта. Она обеспечивает возможность действовать с вещами опосредствованно, т. е. оперирование образами наглядными и схематическими, а также знаково-символическими, без изменения самих вещей. Это условие необходимо для «успешного осуществления любой деятельности, поскольку лежит в основе таких важнейших ее составляющих, как целеобразование и целеполагание, преобразование объекта деятельности в соответствии с замыслом и прогнозирование событий» [1: 43]. В данном случае можно сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект как базовая способность может рассматриваться как основа для различных умственных действий, проявляясь в учебной деятельности, помогает успешно осваивать учебный материал. Дополнительным доказательством служит и связь чувствительность в слуховом анализаторе с разными видами интеллекта, в частности с пространственным ($p = 0,005$) и общим интеллектом ($p = 0,045$).

В свою очередь общий интеллект связан с личностной чертой доминантность ($p = 0,040$). Студенты с ярко выраженной доминантностью склонны проявлять независимость в суждениях и поведении. Обнаружена связь пространственного интеллекта с эмоциональной устойчивостью ($p = 0,035$). В данном случае мы наблюдаем как базовая способность опосредованно проявляется в устойчивой личностной характеристике, которая самым непосредственным образом отражается на организации учебного процесса.

Рассмотрим еще одну базовую способность – реакцию на движущийся объект (РДО). Эту способность обозначим как чувствительность в зрительно-двигательном анализаторе. Результаты показали связь с общительностью ($p = 0,008$) и практичностью ($p = 0,018$). Это означает, что естественность и непринужденность в поведении, внимательность, доброта, мягкосердечность в отношениях, практичность, добросовестность есть те качества, которые непосредственно могут быть полезными в учебной совместной деятельности и продуктивно отражаться на самой деятельности.

Обнаруженные связи чувствительности в зрительно-двигательном анализаторе с жесткостью ($p = 0,031$) и доверчивостью ($p = 0,024$) говорят о проявлении мужественности, самоуверенности, реалистичности суждений, а также откровенности, доверчивости, благожелательности по отношению к другим людям, терпимости, уживчивости. Это означает, что человек свободен от зависти, легко ладит с людьми и хорошо работает в коллективе.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости разработки методических учебных пособий по предметам, основной целью которых является учет результатов взаимосвязи дифференциальной чувствительности в разных анализаторах как интегрированной способности с личностными характеристиками студентов в развитии их творческого потенциала. Реализация этого подхода даст возможность студентам тоньше, глубже вникать в суть проблемы, овладевать умениями, которые проявляются в учебной деятельности, поможет им: 1) глубже видеть и формулировать научные проблемы; 2) уметь разрабатывать психологический инструментарий; 3) легче усваивать научный материал; 4) эффективнее овладевать профессиональными компетенциями.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных методических пособий, реализуемых в рамках высшего образования, для развития творческого потенциала субъектов образовательной деятельности как фактора психологического благополучия.

Литература

1. Зак А.З. Развитие способности действовать «в уме» у школьников I–X классов // *Вопросы психологии*. – 1983. – № 1. – С. 43–50.
2. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
3. Сулейманов Р.Ф. Дифференциальная сенсорная чувствительность в разных анализаторах как основа личностных характеристик субъекта труда // *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*. – 2021. – Т. 6. – № 3. – С. 118–140. – DOI: 10.38098/ipran.opwp_2021_20_3_006.
4. Сулейманов Р.Ф. Психологическая диагностика музыкального слуха // *Музыка и время*. – 2005. – № 3. – С. 50–52.
5. Цагарелли Ю.А. Системная диагностика человека и развитие психических функций // *Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права*. – 2009. – 492 с.
6. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.

*Г.Б. Таженова, докторант
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
г. Нур-Султан, Казахстан*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И САМОПОЗНАНИЕ»: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

***Аннотация.** Нестабильность социального уклада, отсутствие экономических гарантий для социализации, профессиональной адаптации, безопасных условий для психологического здоровья личности студента – все эти факторы влияют на формирование новых требований к деятельности высшей школы. В разработке и совершенствовании образовательных программ подготовки будущих социальных педагогов необходимо учитывать не только сложившиеся условия. Переход на смешанный формат обучения в системе высшего образования Республики Казахстан повлиял на студентов, на их отношение к обучению. Анализ исследований особенностей организации обучения студентов в разных странах в период пандемии показывает, что студенты не готовы перейти только на онлайн-обучение, и говорят о том, что возникает необходимость проведения изменений и улучшений, касающихся внедрения электронного обучения в образовательный процесс. Масштабные исследования ученых из разных стран демонстрируют важность пересмотра образовательных программ с учетом новых реалий, ценностей и потребностей субъектов обучения. Данное исследование направлено на обоснование изменений, которые вносятся в образовательную программу подготовки социальных педагогов в Павлодарском педагогическом университете (Республика Казахстан). **Цель исследования** состоит в том, чтобы обосновать дизайн образовательной программы специальности «Социальная педагогика и самопознание» (уровень бакалавриата). Для достижения поставленной цели исследования использованы следующие **методы:** теоретические (анализ, обобщение), эмпирические (анкетирование, интервью). Для проведения практической части исследования были привлечены 170 респондентов. В качестве респондентов выступили непосредственно студенты, обучающиеся по образовательной программе «Социальная педагогика и самопознание» (Павлодарский педагогический университет), работодатели (члены администрации общеобразовательных школ города Павлодара, Казахстан), социальные педагоги общеобразовательных школ города Павлодара.*

*В результате исследования были получены **выводы** и сформулированы **рекомендации** по развитию образовательных программ подготовки социальных педагогов. На основе выводов и рекомендаций были внесены изменения в образовательную программу «Социальная педагогика и самопознания» для студентов Павлодарского педагогического университета.*

***Ключевые слова:** социальные педагоги, подготовка, образовательная программа, научно-методическая поддержка, ценности.*

*G.B. Tazhenova PhD student,
Eurasian National University named after L.N. Gumilyov,
Nur-Sultan, Kazakhstan*

PEDAGOGICAL DESIGN OF THE EDUCATIONAL PROGRAM “SOCIAL PEDAGOGY AND SELF-KNOWLEDGE”: PROBLEMS AND SOLUTIONS

***Abstract.** The instability of the social structure, the lack of economic guarantees for socialization, professional adaptation, safe conditions for the psychological health of the student's personality – all these factors influence the formation of new requirements for the activities of higher education. In the development and improvement of educational programs for the training of future social teachers, it is necessary to take into account not only the prevailing conditions. The transi-*

tion to a blended learning format in the system of higher education of the Republic of Kazakhstan influenced students, their attitude to learning. An analysis of studies of the characteristics of the organization of student learning in different countries during a pandemic show that students are “not prepared for exclusively online learning, and that there is a “the need to conduct changes and improvements regarding the implementation of e-learning in the educational process. Large-scale studies by scientists from different countries demonstrate the importance of revising educational programs taking into account new realities, values and needs of subjects of education. This study is aimed at substantiating the changes that are being made to the educational program for the training of social teachers at the Pavlodar Pedagogical University (Republic of Kazakhstan). The purpose of the study is to substantiate the design of the educational program of the specialty “Social Pedagogy and Self-Knowledge” (bachelor's level). To achieve the goal of the study, the following **methods** were used: theoretical (analysis, generalization), empirical (questionnaire, interview). In the course of the study, an analysis of modern works on the problems of design of educational programs was carried out, educational programs “Social Pedagogy and Self-Knowledge”, developed over the past three years by universities in Kazakhstan, were studied. The paper used materials from a survey of future social educators as recipients of educational services, a survey of employers who participate in the development of educational programs, accept students for teaching practice. 170 respondents were involved in the practical part of the study. The respondents were directly students enrolled in the educational program “Social pedagogy and self-knowledge” (Pavlodar Pedagogical University), graduates of this program, employers (members of the administration of secondary schools in the city of Pavlodar, Kazakhstan), social teachers of secondary schools in the city of Pavlodar (Kazakhstan).

As a result of the study, conclusions were obtained and recommendations were formulated for the development of educational programs for the training of social educators. Based on the **conclusions and recommendations**, changes were made to the educational program “Social pedagogy and self-knowledge” for students of Pavlodar Pedagogical University.

Keywords: social educators, training, educational program, scientific and methodological support, values.

Введение. Глобальные перемены во всех сферах общественной жизни, как предпосылки становления и развития информационного общества, обуславливают смену понимания целей и стратегий развития национальных систем образования. Пандемия внесла дополнительные коррективы в процессы совершенствования образовательных программ высшей школы, обнажив проблемы использования цифровой среды для дистанционного и смешанного обучения. Опыт анализа эти проблем в разных странах указывает на наличие тенденции к поиску мобильных вариантов для выбора стратегии построения образовательных программ [1–5].

Проектирование образовательных программ основывается на современных тенденциях мировой образовательной системы, в которой меняется педагогическое содержание и формы взаимодействия со студентами. Будущие социальные педагоги получают свое профессиональное образование в условиях, когда под влиянием мега-факторов меняются цели и задачи профессиональной подготовки, стратегии и технологии ее организации. Исследователи М.С. Ашилова, А.С. Бегалинов, К.К. Бегалинова подчеркивают, что требования к изменениям в содержании подготовки затрагивают «психологию и ценностные представления главных субъектов образования – педагогов и студентов» [6: 214]. Необходимость расширения возможностей цифровой среды для удовлетворения нужд смешанного обучения ориентирует преподавателей на поиск

оптимальных способов научно-методической поддержки подготовки будущих социальных педагогов. Педагогический дизайн образовательных программ должен осуществляться с учетом потребностей субъектов образовательного процесса и их ценностных представлений о процессе обучения. Создание системы научно-методической поддержки обучающихся способствует гуманизации подготовки, обогащает ценностным содержанием взаимодействие между субъектами педагогического процесса.

Теоретический анализ литературы. Дизайн как педагогическое понятие вошло в научный оборот во второй половине двадцатого века. Использование этого понятия связано со стремлением теоретиков и практиков образования создать возможности для вариативности применения компонентов проектируемой системы. В отличие от понятия «проектирование», которое предполагает системность, последовательность, определенную незыблемость элементов программы, понятие «дизайн» позволяет внести дух творчества в создание образовательной программы. Об этом писал Роберт Ганье, который в своих работах определил основные принципы педагогического дизайна, его элементы, обосновал направления развития этой области педагогической науки [7]. Предложенные исследователем элементы используются при создании различных объектов, например, проекта урока. Е.В. Абызова, рассматривая сущность понятия, приходит к выводу о том, что: «Педагогический дизайн рассматривается в диапазоне от создания образовательной среды (условий) эффективной образовательной работы до процесса проектирования современных учебных материалов, созданных в том числе на основе информационных технологий» [8: 13]. М.М. Шалашова, Н.И. Шевченко указывают на то, что в высшей школе педагогический дизайн используется при «разработке учебного процесса (learning design) и разработке образовательной среды (learning environment design)» [9: 400]. При этом исследователи подчеркивают наличие академической свободы для субъектов педагогического процесса. Обучающиеся состоят в паритетных отношениях с педагогами, тьюторами, при выборе той или иной индивидуальной траектории обучения являются приверженцами собственных ценностных представлений о цели, стратегии и тактике своего обучения.

Л.В. Крашенинникова в статье о педагогическом дизайне образовательных программ по подготовке специалистов в области тьюторства пишет о моделях «конструктивного выравнивания», смарт-модели для формулирования целей, модели “Constructive Alignment” для создания оптимальных стратегий взаимодействия [10: 93]. Созданные условия в образовательной среде, выстроенной по таким моделям, являются частью научно-методической поддержки будущих социальных педагогов, определяют и удовлетворяют их потребности в приверженности к определенной системе ценностей.

Цель исследования. Вопросы использования потенциала педагогического дизайна в проектировании образовательных программ направил наш исследовательский интерес на поиск оснований для создания дизайна программы. Цель исследования состоит в том, чтобы обосновать дизайн образовательной программы специальности «Социальная педагогика и самопознание» (уровень бакалавриата).

База исследования. В исследовании приняли участие 70 студентов 1–4 курса Павлодарского педагогического университета, обучающиеся по образовательной программе «Социальная педагогика и самопознание», 65 членов администрации (работодателей) и 35 социальных педагогов-практиков, работающих в школах г. Павлодара.

Методы и методики исследования. В работе были использованы методы теоретического уровня (анализ научной литературы по теме исследования), эмпирического уровня (анкетирование, опрос, интервью), методы статистики. Эмпирическое исследование осуществлялось с помощью анкеты «Степень удовлетворенности обучающихся образовательным процессом», разработанной Департаментом по академическим вопросам совместно с отделом стратегического планирования и мониторинга Проектного офиса Павлодарского педагогического университета, анкеты «Удовлетворенность качеством подготовки выпускников», интервью с социальными педагогами.

Результаты исследования. Рассмотрим результаты, которые были получены в анкетировании.

Таблица 1

Степень удовлетворенности студентов образовательным процессом

Вопросы	Количество ответов (в %)				
	полностью удовлетворен	частично удовлетворен	частично неудовлетворен	не удовлетворен	Затрудняюсь ответить
доступность консультирования по учебным вопросам	77,1	11,4	2,9	2,9	5,7
обеспеченность учебными материалами (УМКД, видеолекции, учебная литература)	72,9	17,1	4,3	1,4	4,3
доступность компьютерных классов и интернет ресурсов	68,6	18,6	4,3	2,9	5,7
информационные системы университета (Moodle, Platonus)	80,0	15,7	1,4	1,4	1,4
общее качество учебных дисциплин	78,6	7,1	7,1	4,3	2,9
методы обучения	65,7	21,4	4,3	5,7	2,9
качество преподавания	85,7	5,7	2,9	2,9	2,9
академическая нагрузка	72,9	22,9	1,4	1,4	1,4
качество обратной связи	72,9	21,4	1,4	2,9	1,4

В целом, 75 % студентов полностью удовлетворены условиями, в которых получают профессиональное образование. Студенты нуждаются в научно-методической поддержке со стороны ППС, служб университета, которая выражается в конкретных формах. Об этом свидетельствуют ответы студентов. Наличие ответов о неудовлетворенности методами обучения, общим качеством учебных дисциплин, обеспеченностью учебными материалами, доступностью консультирования по учебным вопросам, качеством обратной связи ориентирует ППС на пересмотр подходов к преподаванию, применению гибких форм взаимодействия со студентами.

В целях совершенствования образовательной программы провели интервью с работодателями. Интервью было стандартизированным, в ходе которого работодатели могли уточнять свои ответы.

Первый вопрос: Какие требования при трудоустройстве Вы предъявляете к педагогам школы, в которой являетесь членом администрации? Предложите свой список из 10 требований, определив их порядок по степени значимости, где первое требование самое важное.

В таблице 2 представлены ранжированные ответы работодателей на первый вопрос.

Таблица 2

Требования работодателей к педагогам школы при трудоустройстве

№	Требования	Количество выборов
1	Опыт работы	35
2	Профессиональная компетентность (знания, умения, навыки, способности)	31
3	Навыки работы с документацией, планирование, анализ	30
4	Коммуникативные навыки	28
5	Ответственность	27
6	Инициативность	25
7	Умения сотрудничать	20
8	Соблюдение требований трудовой дисциплины	15
9	ИКТ-компетентность	12
10	Целеустремленность	5

Анализ ответов на первый вопрос показал, что круг требований работодателей затрагивает и профессиональные, и личностные качества педагогов. Респонденты ставят на первое место профессиональные качества, личностные качества (ответственность, инициативность, целеустремленность) были названы как необходимые для работы в школе.

Второй вопрос касался непосредственно качества подготовки выпускников образовательной программы. Вопрос «Какие профессиональные компетенции, знания и умения необходимы выпускнику специальности «Социальная педагогика и самопознание?» уточняет требования работодателя к социальным педагогам.

Таблица 3

Требования работодателей к выпускнику специальности
«Социальная педагогика и самопознание»

№	Требования	Количество выборов
1	Методическая подготовка	32
2	Теоретическая подготовка	29
3	Способность реализовывать свои знания и умения на практике	25
4	Способность работать в коллективе	24
5	Готовность работать с детьми с особыми образовательными потребностями	20
6	ИКТ-компетентность	8
7	Готовность к социально-педагогической поддержке школьников	2
8	Знание нормативной базы школы	2
9	Аналитические навыки	2
10	Коммуникативные навыки	2

Мы предложили оценить уровень подготовки выпускников специальности по тем требованиям, которые наиболее часто упоминались в интервью. Респондентам необходимо было отметить степень удовлетворенности по предложенным параметрам, где 4 балла – полностью удовлетворен, 3 балла – частично не удовлетворен, 2 балла – не удовлетворен, 1 балл – полностью не удовлетворен.

Количественные данные результатов опроса об удовлетворенности качеством подготовки выпускников специальности «Социальная педагогика и самопознание» представлены ниже, на рис. 1. На диаграмме представлены среднестатистические данные.



Рисунок 1. Результаты опроса работодателей об удовлетворенности качеством подготовки выпускников

По мнению работодателей, выпускники обладают высоким уровнем теоретической подготовки, умеют проявлять способность работы в коллективе, обладают достаточным уровнем ИКТ-компетентности. Недостаточно высоким работодатели признают уровень методической подготовки, способность выпускников реализовывать свои умения на практике, способность работать с детьми с особыми образовательными потребностями.

Респондентам был предложен вопрос о способах улучшения подготовки: «Какие требования жизни и практики должны быть отражены в целях образовательной программы?»

В ходе интервью члены администрации уточняли свою позицию в вопросах требований к социальным педагогам. Работодатели говорили о том, что связь теории и практики должна осуществляться в ходе подготовки. Рассуждая о цели и задачах образовательной программы, работодатели опирались на потребности школьников в социально-педагогической поддержке. Работодатели предложили учитывать следующие аспекты при совершенствовании и педагогическом дизайне образовательной программы (табл. 4).

Таблица 4

Предложения работодателей по дизайну образовательной программы

Учитывать требования	Количество выборов
Ценности жизни и здоровья ребенка	21
Сотрудничество с родителями	19
Сотрудничество с другими организациями образования (дополнительное образование)	14
Разнообразие контингента школьников	8
	4

Интервью с действующими социальными педагогами позволило определить основные проблемы, препятствующие развитию образовательной программы. Интервью проходило за круглым столом, социальным педагогам были заданы вопросы о проблемах, с которыми они сталкивались в первые годы работы, о способах поддержки, которую мог оказать университет. Среди главных проблем социальные педагоги называют отсутствие единых требований к должностным обязанностям социального педагога, вследствие чего каждая школа устанавливает сферу ответственности и компетентности социальных педагогов. Социальные педагоги просят поддержки в повышении научного и методического уровня через курсы, семинары, которые преподаватели университета могли бы проводить в течение года.

Заключение. Педагогический дизайн – широкая проблема, основанная на эффективном использовании современных образовательных ресурсов, возможности включения их в образовательный процесс.

Исследование позволило установить потребительские ценности субъектов образовательного процесса. Студенты в своем опросе показали необходимость научно-методической поддержки подготовки (образовательная среда, ресурсы, взаимодействие с преподавателями). Работодатели готовы оказывать поддержку и вносить предложения для совершенствования образовательной программы. Сотрудничество с работодателями и действующими социальными педагогами позволяет приблизить теорию и практику подготовки будущих социальных педагогов.

Литература

1. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // *Вестник Вятского государственного университета*. – 2010. – Т. 3. – № 3. – С. 12–16.
2. Ашилова М.С., Бегалинов А.С., Бегалинова К.К. Влияние пандемии COVID-19 на самочувствие студенческой молодежи в Казахстане // *Вестник НАН РК*. – 2021. – № 5. – С. 214–221.
3. Крашенинникова Л.В. Педагогический дизайн образовательных программ по подготовке специалистов в области тьюторства // *Вестник РМАТ*. – 2018. – № 2. – С. 90–96.
4. Шалашова М.М., Шевченко Н.И. Педагогический дизайн: сущностные характеристики в системе высшего образования // *ЦИТИСЭ*. – 2019. – № 5. – С. 396–404.
5. Coman C. et al. Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective // *Sustainability*. – 2020. – Т. 12. – № 24. – С. 10367.
6. Farrah M., al-Bakry G.H. Online learning for EFL students in Palestinian universities during corona pandemic: Advantages, challenges and solutions // *Indonesian Journal of Learning and Instruction*. – 2020. – Т. 3. – № 2.
7. Gagné R.M. Developments in learning psychology: Implications for instructional design; and effects of computer technology on instructional design and development // *Educational Technology*. – 1982. – Т. 22. – № 6. – С. 11–15.
8. Lei M., Medwell J. Impact of the COVID-19 pandemic on student teachers: how the shift to online collaborative learning affects student teachers' learning and future teaching in a Chinese context // *Asia Pacific Education Review*. – 2021. – Т. 22. – № 2. – С. 169–179.
9. Martín-Cuadrado A.M. et al. Working methodology with public universities in Peru during the pandemic—continuity of virtual/online teaching and learning // *Education Sciences*. – 2021. – Т. 11. – № 7. – С. 351.
10. Niemi H.M. et al. A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic // *International journal of technology in education and science*. – 2020.

ПРИЧИНЫ ВЫБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ И ИХ ДИНАМИКА ПОСЛЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОПЫТА РАБОТЫ МОЛОДЫМИ ПЕДАГОГАМИ

Аннотация. Для выявления взвешенных мер по повышению эффективности профессиональной деятельности начинающего педагога важным становится анализ профессиональной мотивации педагога на этапах вхождения в педагогическую профессию. Результаты исследований показывают влияние мотивации на эффективность профессиональной деятельности (А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков). А.В. Горбушина приходит к выводу о влиянии профессиональных задач, стоящих перед учителем, на мотивацию педагога. Согласно концепции третьего международного исследования преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey, TALIS-2018), в оценке мотивации необходимо выделить исследовательские вопросы, связанные с выявлением причин выбора педагогической профессии молодыми педагогами. Выявление причин выбора педагогической профессии и анализ их динамики в процессе служебной деятельности в образовательной организации могут стать основой для выработки мер по повышению эффективности учителя. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является установить динамику причин выбора педагогической профессии в условиях профессиональной деятельности молодых педагогов и обосновать значимость выработки мер по профессиональной адаптации на их основе. В статье описывается исследование Вятского государственного университета, направленное на выявление особенностей профессиональной деятельности начинающего педагога в Кировской области. **Методы исследования.** Теоретические методы: анализ психологической и педагогической литературы; систематизация подходов, характеризующих причины выбора педагогической профессии. Эмпирические методы: контент-анализ библиографических данных педагогов; анкетный опрос молодых педагогов в возрасте до 35 лет. Для оценки значимости результатов исследования проведена статистическая обработка результатов исследования с использованием статистического t-критерия Стьюдента. В анкетировании приняли участие 412 педагогов. Средний возраст респондентов составил 27 лет, средний стаж работы – 2,5 года. **Выводы и рекомендации.** Анализ результатов исследования показывает, что наибольшую оценку в момент определения выбора профессии и после получения опыта работы имеют причины «Работа педагога невероятно интересна», «Преподавание позволит мне оказывать влияние на интеллектуальное и нравственное развитие детей и подростков» и «Преподавательская нагрузка подходит для моей личной жизни». Наименьшую оценку имеют причины «Профессия педагога позволит мне сделать карьеру» и «Преподавание – безопасная работа». Анализ связей причин позволяет утверждать, что у педагогов, пришедших в профессию с причиной «Быть педагогом – это престижно», после получения опыта снижается значимость причин «Профессия педагога позволит мне сделать карьеру» и «Преподавание позволит мне оказывать влияние на интеллектуальное и нравственное развитие детей и подростков». У педагогов с мотивацией «Преподавание позволит мне оказывать влияние на интеллектуальное и нравственное развитие детей и подростков» после получения опыта работы повышается значимость причины остаться в профессии «Работа педагога невероятно интересна, позволяет каждый раз узнавать что-то новое вместе с обучающимися». **Результаты исследования могут быть использованы** при выработке персонализированных организационных и педагогических мер по профессиональной адаптации начинающих педагогов.

Ключевые слова: педагогическое образование, молодой педагог, причины выбора педагогической профессии, мотивация учителя, эффективность учителя.

REASONS FOR CHOOSING THE TEACHING PROFESSION AND THEIR DYNAMICS AFTER GAINING WORK EXPERIENCE BY YOUNG TEACHERS

Abstract. To identify considered measures for improving the effectiveness of the professional activity of a novice teacher, it is important to analyze the teacher's professional motivation at the stages of learning the teaching profession. Research results show the influence of motivation on the effectiveness of professional activity (A.V. Karpov, B.F. Lomov, V.D. Shadrikov). A.V. Gorbushina comes to the conclusion about the influence of the professional tasks facing the teacher on the motivation of the teacher. According to the concept of the third international study of teaching and learning (Teaching and Learning International Survey, TALIS-2018), in the assessment of motivation, it is necessary to highlight research questions related to identifying the reasons for the choice of the teaching profession by young teachers. Identification of the reasons for choosing the teaching profession and analysis of their dynamics in the process of work in an educational organization can become the basis for developing measures to improve the effectiveness of a teacher.

Based on the foregoing, the aim of the study is: to identify the dynamics of the reasons for choosing the teaching profession in the conditions of professional activity of young teachers and to justify the importance of developing measures for professional adaptation on their basis. The article describes a study of the Vyatka State University, aimed at identifying the characteristic features of the professional activity of a novice teacher in the Kirov region.

Research methods: theoretical methods – analysis of psychological and pedagogical literature; systematization of approaches characterizing the reasons for choosing the teaching profession. Empirical methods – content analysis of bibliographic data of teachers; questionnaire survey of young teachers under the age of 35. To assess the significance of the results of the study, statistical processing of the results was carried out using the statistical Student's t-test. 412 teachers took part in the survey. The average age of the respondents was 27 years, the average work experience was 2.5 years.

Conclusions and recommendations. The analysis of the research results shows that the most common reasons at the time of choosing profession and after gaining work experience are “The work of a teacher is incredibly interesting”, “Teaching will allow me to influence the intellectual and moral development of children and adolescents” and “Teaching workload is suitable for my personal life.” Such reasons as “Teaching will allow me to make a career” and “Teaching is a safe job” have the lowest scores. An analysis of the relationships of reasons suggests that teachers who came to the profession with the reason “It is prestigious to be a teacher” evaluate the reasons “The profession of a teacher will allow me to make a career” and “Teaching will allow me to influence the intellectual and moral development of children” as less significant after gaining experience. Teachers with the motivation “Teaching will allow me to influence the intellectual and moral development of children and adolescents” have a valid reason to stay in the profession after gaining work experience.

The results of the study can be used for the development of personalized organizational and pedagogical measures for the professional adaptation of novice teachers.

Keywords: pedagogical education, young teacher, reasons for choosing a teaching profession, teacher motivation, teacher effectiveness.

Введение

Меняющиеся требования органов власти в сфере образования являются ключевым источником тревожности учителей в образовательной организа-

ции [5]. Давление требований и ожиданий по отношению к учителям постоянно растет, что непрерывно обновляет подходы к оцениванию эффективности профессиональной деятельности педагога. Источники тревожности в школе стоит анализировать как несоответствие ожиданий учителей имеющимся компетенциям, педагогической готовности и ресурсам.

Отдельное внимание в данном анализе должно обращаться на практикующих молодых учителей. Дисбаланс между ожиданиями молодых педагогов и реальной педагогической практикой обострился в связи с распространением заболевания COVID-19 и переходом на дистанционное обучение. Грамотная профессиональная поддержка начинающих учителей может обеспечить повышение эффективности профессиональной деятельности педагога [2]. Но для этого важным становится анализ и дальнейший учет профессиональной мотивации педагога на этапах вхождения в педагогическую профессию.

В основе исследования лежат теоретические подходы, связывающие мотивацию и эффективность профессиональной деятельности (А.В. Карпов [4], Б.Ф. Ломов [5], В.Д. Шадриков [7]), а также подход А.В. Горбушиной, устанавливающий связь мотивации педагога с профессиональными задачами, стоящими перед ним [3]. Для выделения исследовательских вопросов, связанных с выявлением причин выбора педагогической профессии молодыми педагогами, был выбран исследовательский блок концепции третьего международного исследования преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey, TALIS-2018), рассматривающий характеристики педагогической работы [1].

Сбор, анализ и обобщение результатов исследования производились на базе Кировской области в 2021 году. Для анализа показателей был осуществлен сбор данных, полученных путем анкетного опроса молодых педагогов в возрасте до 35 лет. Исследование носило анонимный характер. В анкетировании приняли участие 412 педагогов, среди них 92 % женщин, 8 % мужчин. Средний возраст респондентов составил 27 лет, средний стаж работы – 2,5 года.

Результаты исследования

1. Причины, характеризующие выбор педагогической профессии

Для рассмотрения данного вопроса учителю было предложено из списка, состоящего из восьми типовых причин выбора профессии, выбрать свои причины в момент определения выбора профессии, а также обозначить причины, которые характеризуют его мотивацию работать учителем после приобретения первичного педагогического опыта. Был возможен выбор нескольких вариантов ответов. Для вычисления средней оценки по всей выборке респондентов данные результаты опроса были сопоставлены со 100балльной шкалой для получения суммарной оценки. Результаты представлены в табл. 1.

Наибольшую интегральную оценку первоначальных причин выбора педагогической профессии имеют причины «Работа педагога невероятно интересна, позволяет каждый раз узнавать что-то новое вместе с обучающимися», «Преподавание позволит мне оказывать влияние на интеллектуальное и нравственное развитие детей и подростков» и «Преподавательская нагрузка (выходные, не-

полный рабочий день, каникулы) подходит для моей личной жизни». Стоит заметить, что данные причины остаются наиболее значимыми даже после получения первого опыта педагогической работы. Значимое увеличение рейтинга происходит у причины «Преподавание обеспечивает стабильный доход, социальные гарантии» (рост на 13%). Данный рост можно обосновать ощущением стабильности при занятости в государственном секторе во время пандемии, а также пакетом социальных гарантий при официальном трудоустройстве (продолжительный отпуск, оплата временной нетрудоспособности, системы премирования и другое).

Таблица 1

Причины выбора педагогической профессии, %

Причины выбора профессии	В момент определения выбора профессии, доля респондентов	После получения опыта работы в сфере образования, доля респондентов
Работа педагога невероятно интересна, позволяет каждый раз узнавать что-то новое вместе с обучающимися	66	61
Преподавание позволит мне оказывать влияние на интеллектуальное и нравственное развитие детей и подростков	34	31
Преподавательская нагрузка (выходные, неполный рабочий день, каникулы) подходит для моей личной жизни	31	36
Преподавание обеспечивает стабильный доход, социальные гарантии	21	33
Быть педагогом – это престижно, возможность выглядеть значимо в глазах окружающих	17	17
Быть педагогом – наша семейная традиция	14	7
Профессия педагога позволит мне сделать карьеру	7	8
Преподавание – безопасная работа	5	7

2. Связи между причинами, характеризующие выбор педагогической профессии

Дополнительно результаты респондентов были проанализированы на выявление зависимостей выбора причин с использованием статистического критерия Спирмена. Можно утверждать, что существует две статистические группы молодых педагогов по набору выбираемых причин.

Результаты позволяют говорить о том, что существует статистически умеренная связь между выбором причины «Профессия педагога позволит мне сделать карьеру» и причины «Преподавание обеспечивает стабильный доход, социальные гарантии» ($p \leq 0,05$). Группа молодых педагогов, выбирающих данную связку причин, ориентирована на внешнюю мотивацию профессиональной деятельности. Поэтому при подборе мер поддержки данных педагогов необходимо ориентироваться на стимулы внешней положительной и отрицательной мотивации.

Вторая группа молодых учителей выбирает систему из трех причин: «Быть педагогом – это престижно, возможность выглядеть значимо в глазах окружающих», «Профессия педагога позволит мне сделать карьеру» и «Преподавание позволит мне оказывать влияние на интеллектуальное и нравственное развитие детей и подростков» ($p \leq 0,05$). Можно предположить, что для них действенными мерами мотивации к профессиональной деятельности вступают стимулы внутренней и внешней положительной мотивации.

3. Динамика причин выбора педагогической профессии

Третья задача исследования была связана с оценкой динамики причин выбора педагогической профессии. Перед началом исследования можно было предположить, что у молодого учителя после получения первого опыта работы структура причин статистически значимо меняется. Для анализа связности изменений структуры причин был использован статистический χ^2 -критерий Спирмена при $p \leq 0,05$. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни значимости связи структуры причин выбора профессии и готовности остаться в педагогической профессии

Причины после/до*	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Семейная традиция								
2. Стабильный доход/гарантии								
3. Безопасная работа	+	-						
4. Свободная нагрузка	+	-	-					
5. Быть педагогом – это престижно		+	+					
6. Карьера	+			-	-			
7. Возможность влиять на развитие детей	+	-		-	-			
8. Работа педагога невероятно интересна	+	+	-				+	

* 1 – семейная традиция; 2 – стабильный доход/гарантии; 3 – безопасная работа; 4 – свободная нагрузка; 5 – быть педагогом – это престижно; 6 – карьера; 7 – возможность влиять на развитие детей; 8 – работа педагога невероятно интересна.

«+» – существует прямая связь; «-» – существует обратная связь.

Можно сделать вывод, что у педагогов, пришедших в профессию с причиной «Быть педагогом – это престижно», после получения опыта снижается значимость причин «Профессия педагога позволит мне сделать карьеру» и «Преподавание позволит мне оказывать влияние на интеллектуальное и нравственное развитие детей и подростков». У педагогов с мотивацией «Преподавание позволит мне оказывать влияние на интеллектуальное и нравственное развитие детей и подростков» после получения опыта работы повышается значимость причины остаться в профессии «Работа педагога невероятно интересна, позволяет каждый раз узнавать что-то новое вместе с обучающимися».

Как интересный факт стоит отметить, что если первые причины выбора профессии таковы: «Преподавание обеспечивает стабильный доход, социальные гарантии», или «Преподавание – безопасная работа», или «Преподавательская нагрузка (выходные, неполный рабочий день, каникулы) подходит для моей личной жизни», или «Быть педагогом – это престижно, возможность выглядеть значимо в глазах окружающих», то после получения опыта работы появляется наибольшее количество причин, значимость которых снижается.

Заключение

Таким образом, можно утверждать, что преобладающая причина выбора педагогической профессии у молодых педагогов связана с возможностью заниматься интересной для себя деятельностью и узнавать новое вместе с обучающимися. Большинство молодых педагогов не оценивают преподавание как безопасную работу и работу, позволяющую осуществить карьерный рост.

Можно утверждать, что существует две статистические группы молодых педагогов по набору выбираемых причин. Для первой группы могут быть использованы стимулы к профессиональной деятельности, связанные с внешней положительной и отрицательной мотивацией, для второй – стимулы внутренней и внешней положительной мотивации.

Существует связь между изменениями причин выбора профессии и готовностью остаться в педагогической профессии. Так, наиболее положительное отношение к педагогической работе после получения первоначального профессионального опыта остается у педагогов, выбирающих причину «Быть педагогом – наша семейная традиция».

Литература

1. Горбушина А.В. Системогенетический анализ мотивации профессиональной деятельности педагогов в зависимости от трудового стажа / А.В. Горбушина // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 205–215.

2. Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход / А.В. Карпов. – М.: Изд. дом РАО, 2011. – 108 с.

3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 348 с.

4. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018. – Available at: http://ricoko.ru/wp-content/uploads/2020/03/24.03/TALIS-2018_%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82_%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%202.pdf.

5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

6. Ainley J. & R. Carstens (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Conceptual Framework. OECD Education Working Papers, No. 187, OECD Publishing, Paris.* – Available at: <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.

7. Full packaged learning solutions for studying mathematics at school / V.V. Utemov, R.M. Khusainova, M.G. Sergeeva, V.A. Shestak // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education.* – 2018. – Vol. 14. – No 12. – P. em1619. – DOI 10.29333/ejmste/95122.

УДК 376

*А.М. Федосеева, к.пс.н., доцент,
Н.В. Бабкина, д.пс.н., доцент
Институт коррекционной педагогики РАО,
г. Москва, Россия*

ПЕРЕЖИВАНИЕ БЕСПОМОЩНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психологического благополучия педагогов с разным опытом работы с учениками со стойкими трудностями в обучении и задержкой психического развития (ЗПР). **Цель исследования** состояла в выявлении различий в уровне выраженности шкал психологического благополучия, эмпатии и профессионального выгорания у педагогов с разным опытом обучения учеников с ЗПР: работающих в специальной школе, инклюзивной школе, с небольшим количеством учеников с ЗПР или отсутствием опыта работы с учениками этой категории. **Были обнаружены** статистически значимые различия по шкалам измерения эмпатии: эмпатическая децентрация, личный дистресс; по шкалам измерения психологического благополучия – самоприятие и управление средой; а также по всем шкалам профессионального выгорания. Содержательный анализ различий позволяет сделать **вывод** о том, что педагоги инклюзивных школ находятся в состоянии наименьшего психологического благополучия и профессионального выгорания. По результатам анализа делается вывод о значимости психолого-педагогической поддержки педагогов, работающих с учениками с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: психологическое благополучие педагогов, состояние беспомощности, психолого-педагогическая поддержка, дети с задержкой психического развития, инклюзивное образование.

*A.M. Fedoseeva, PhD Associate professor,
N.V. Babkina, Psy. D., Associate professor
Institute of Special Education of Russian Academy of Education,
Moscow, Russia*

EXPERIENCING HELPLESSNESS AND WELL-BEING OF TEACHERS WORKING WITH STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

Abstract. The article presents the results of a study of the psychological well-being of teachers with different experience of working with students with learning disabilities. Differences were revealed in the level of severity of the scales of psychological well-being, empathy and professional burnout among teachers with different experience of teaching students with learning disabilities: working in a special school, an inclusive school, with a small number of students with learning disabilities or lack of experience working with students of this category. Statistically significant differ-

ences were found on the scales of empathy measurement Perspective-Taking, personal distress; on the scales of well-being measurement – self-acceptance and environmental mastery; as well as on all scales of professional burnout. A meaningful analysis of the differences allows us to conclude that a group of teachers of inclusive schools are in a state of the least well-being and professional burnout. Based on the results of the analysis, a conclusion is made about the importance of psychological and pedagogical support for teachers working with students with learning disabilities in inclusive education.

Keywords: *students with learning disabilities (LD), inclusive education, special educational needs, psychological well-being, state of helplessness, psychological and pedagogical support.*

Актуальность. В современной системе инклюзивного образования педагоги сталкиваются с необходимостью обучать детей и подростков с нарушениями психического развития разной этиологии [1; 2] наряду с нормотипично развивающимися учениками. Востребованность курсов повышения квалификации показывает острую потребность педагогов в дополнительном образовании в области технологий коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В своей ежедневной работе учителя сталкиваются с недостаточностью своих компетенций в области коррекционно-развивающего обучения в условиях инклюзии. Это происходит вследствие того, что те методики работы, которые позволяют педагогу быть эффективным с нормотипичными детьми, не приводят к привычному результату во взаимодействии с учениками с ОВЗ. Как следствие, в условиях инклюзии учителя часто переживают состояние профессиональной беспомощности.

Наиболее частыми вариантами реагирования педагога на переживание беспомощности являются отказ от взаимодействия с ребенком (игнорирование, попустительский стиль взаимодействия) или авторитарное давление – вариант эмоционального насилия [6; 7]. К сожалению, такие стратегии взаимодействия приводят к снижению вовлеченности, потере мотивации и у учителя, и у ученика; и, в целом, оказываются причиной снижения уровня психологического благополучия у всех участников образовательного процесса. Задача сохранения психологического благополучия учителя требует изучения паттернов реагирования педагогов в профессионально трудных ситуациях и разработки стратегии психолого-педагогической поддержки педагогов.

Цель исследования: выявить особенности переживания беспомощности и психологического благополучия у педагогов с разным опытом работы с учениками со стойкими трудностями в обучении и задержкой психического развития (ЗПР).

На данный момент, психологическое благополучие (well-being) является активно исследуемым феноменом в психолого-педагогических науках (Рифф, 2016) [3; 4; 5]. С переживанием беспомощности – ситуация обратная: в доступной литературе подобных исследований не обнаружено. Мы предположили, что у педагогов с разным опытом работы в ситуации инклюзии уровень психологического благополучия и переживания беспомощности в педагогическом процессе будут отличаться.

Были выделены следующие группы педагогов: (1) педагоги, работающие в специальных школах; (2) педагоги, работающие в инклюзивных школах; (3) педагоги, которые имеют большой опыт работы с учениками с ЗПР в прошлом и сейчас есть небольшое количество учеников с ЗПР и стойкими трудностями в обучении; (4) педагоги, у которых нет опыта работы с учениками с ЗПР.

Методы и методики исследования. Для диагностики психологического благополучия была использована методика К. Рифф в адаптации П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой. Для выявления переживания беспомощности у педагогов мы подобрали ряд методик, позволяющих понять то, насколько выражено у них это состояние: первое – шкалы методик профессионального выгорания (опросник выгорания Маслач); шкала измерения психологического благополучия – управление средой. Поскольку деятельность педагога предполагает активное эмпатическое сопереживание ученику, как профессиональный инструмент развивающего взаимодействия, то еще одной методикой, выбранной для выявления состояния беспомощности у педагогов был выбран многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (Interpersonal Reactivity Index, IRI) в адаптации Т.Д. Карягиной. При обработке количественных данных был использован пакет прикладных программ статистической обработки данных SPSS.

База исследования. В исследовании приняли участие 230 педагогов – специалистов общеобразовательных школ в возрасте от 20 до 75 лет, из которых 94,3 % составляли женщины. Среди участников исследования преобладали учителя-предметники (38,3 %), учителя начальных классов (19,1 %), учителя-логопеды (10,4 %); вместе с данными категориями участники указывали свою профессию как воспитатель, педагог-библиотекарь, педагог-психолог, тьютор, социальный педагог (процент участников меньше 6 % по каждой категории). Стаж профессиональной деятельности – от полугода до 40 лет. Регионы, которые были представлены в исследовании: Волгоградская область (8,7 %), Калужская область (1,3 %), Кировская область (3,5 %), Краснодарский край (10,4 %), Москва и Московская область (31,7 %), Петропавловск-Камчатский (16,5 %), Санкт-Петербург (17,0 %), Ростов-на-Дону (3,0 %) и Вологда, Мурманская область, Новгородская область (менее одного процента). Основной контингент учащихся – младшие школьники и подростки.

В эмпирической выборке были представлены четыре группы педагогов в соответствии с опытом работы с учениками с ЗПР: работающие в специальной школе – 91 чел. (39,6 %); с большим опытом работы с детьми с ЗПР, работающие в инклюзивной школе – 54 чел. (23,5 %); группа педагогов, у которых был опыт работы в прошлом и сейчас есть небольшое количество учеников с ЗПР – 65 чел. (28,3 %); и педагоги, у которых пока нет опыта работы с учениками с ЗПР – 20 чел. (8,7 %).

Результаты эмпирического исследования

Анализ полученных результатов эмпирического исследования показал, что существуют ряд различий в уровне выраженности шкал психологического благополучия и шкал, характеризующих состояние беспомощности (эмпатии

и профессионального выгорания) у учителей с разным опытом обучения учеников с ЗПР. По результатам вычисления критерия Краскела-Уоллиса были получены статистически значимые различия по следующим шкалам психологического благополучия: *самопринятие* – $p = 0,039$; *управление средой* – $p = 0,055$ (на уровне тенденции); и показателям состояния беспомощности – *эмпатическая децентрация* – $p = 0,044$; *личный дистресс* – $p = 0,000$; и по всем шкалам *профессионального выгорания*. Далее будут раскрыто содержание выявленных различий.

Переменная первая: психологическое благополучие

- Шкала «Управление средой» ($p = 0,055$ – на уровне тенденции)

Данная шкала свидетельствует о сложностях в организации повседневной деятельности, неспособность изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, безрассудное отношение к представляющимся возможностям. Различия показывают (см. рис. 1), что педагоги в специальных школах имеют более высокие показатели по этой шкале: они чувствуют себя более уверенно, могут больше влиять на ситуацию, то есть чувствуют себя менее беспомощными по сравнению с педагогами из трех других групп. Возможно, это связано с тем, что они работают, фактически, не в ситуации инклюзии – их ученики имеют схожие особенности развития и уровня обученности. Так же эти педагоги владеют специальными компетенциями работы с детьми данной нозологической группы.

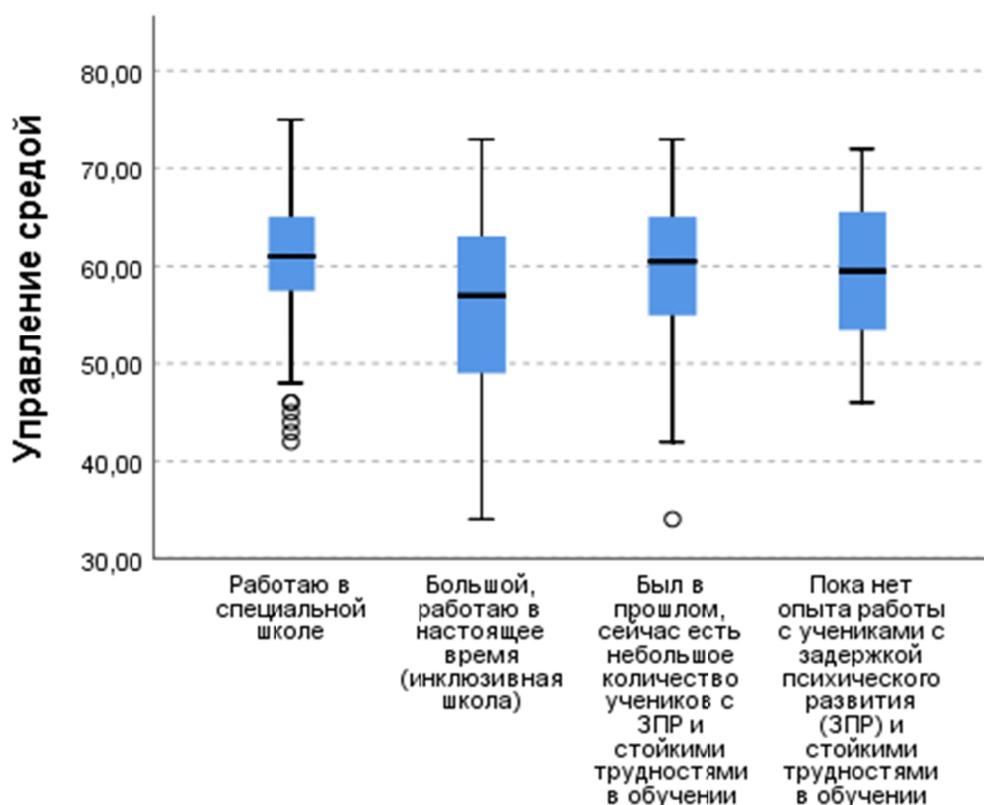


Рисунок 1. Показатели распределения данных по шкале «Управление средой» (Шкала измерения психологического благополучия) в группах педагогов с разным опытом работы с учениками со стойкими трудностями в обучении и ЗПР

Более низкие, по сравнению с другими группами, показатели у педагогов, работающих в инклюзивных школах. Это говорит о том, что педагоги этой группы чаще, чем педагоги из других групп, испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чаще чувствуют себя неспособным изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, лишены чувства контроля над происходящим вокруг.

- Шкала «Самопринятие» ($p = 0,039$)

Анализ парных различий показал, что педагоги, работающие в инклюзивной школе, имеют более низкие показатели самопринятия, по сравнению с педагогами из специальных школ и тех, у кого небольшое количество учеников с ЗПР. (см. Рис. 2). Это позволяет предположить, что они в меньшей степени довольны собой, испытывают разочарование и беспокойство по поводу своих личных качеств.

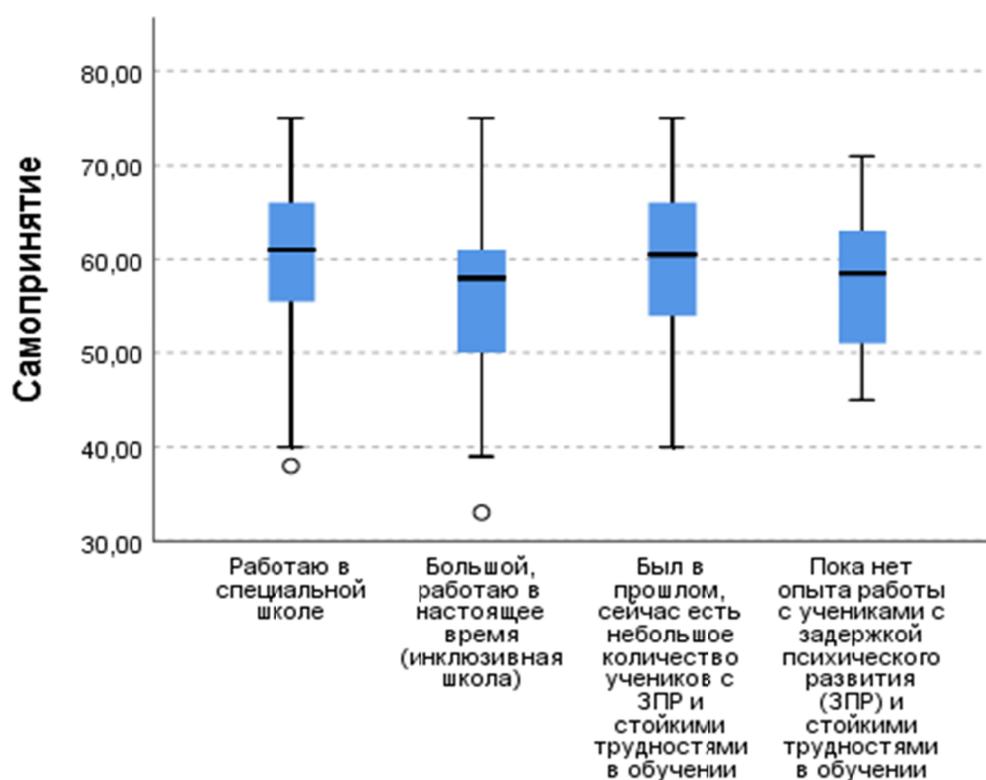


Рисунок 2. Показатели распределения данных по шкале «Самопринятие» (Шкала измерения психологического благополучия) в группах педагогов с разным опытом работы с учениками со стойкими трудностями в обучении и ЗПР

Педагоги, работающие в инклюзивных школах, оказываются в ситуации, когда неуспешность и, как мы предполагаем, переживание беспомощности, заставляет их сомневаться в своих профессиональных и личных качествах, в правильности выбора профессионального пути.

Переменная вторая: переживание состояния беспомощности

- Шкала «Эмпатическая децентрация» ($p = 0,044$)

Анализ показывает, что значимые различия есть у группы «Пока нет опыта работы...» с остальными тремя группами. То есть, эмпатическая децентрация как самооценка педагогом своего умения встать на точку зрения другого и стремления учесть многообразие позиций и точек зрения значимо выше у педагогов, работающих с учениками со стойкими трудностями в обучении и ЗПР.

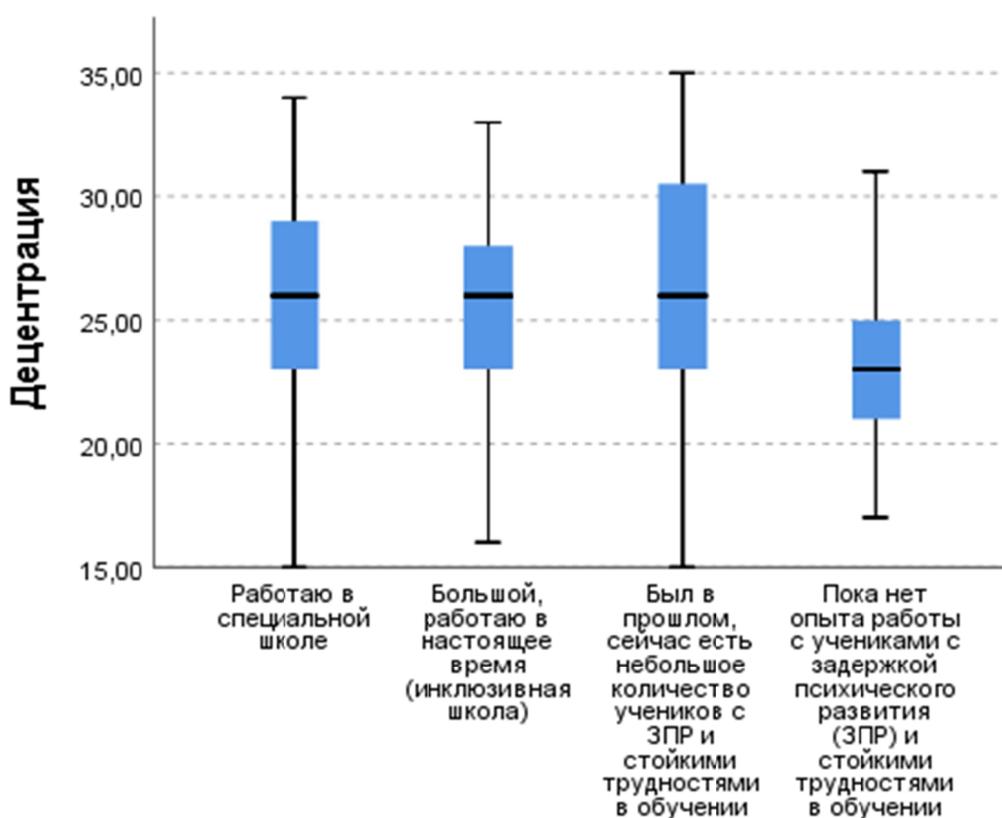


Рисунок 3. Показатели распределения данных по шкале «Децентрация» (Шкала измерения эмпатии) в группах педагогов с разным опытом работы с учениками со стойкими трудностями в обучении и ЗПР

Можно предположить, что остаются работать с учениками с ЗПР педагоги, которые способны понять суть затруднения у ученика, могут «встать на место другого», чтобы понять особенности его мышления и переживаний. Опыт работы с особыми детьми способствует развитию этой эмпатической способности педагога.

- Шкала «Личный дистресс» ($p=0,000$)

Данная шкала отражает чувства неловкости и дискомфорта в ответ на эмоции других в ситуациях оказания помощи, в напряженном межличностном взаимодействии, при наблюдении переживаний других людей. В ходе анализ парных различий выделились две пары групп – (1) педагоги, работающие в специальной школе и педагоги, у которых нет опыта работы с учениками

с ЗПР; (2) педагоги, которые работают в инклюзивной школе и те, у которых есть небольшое количество учеников.

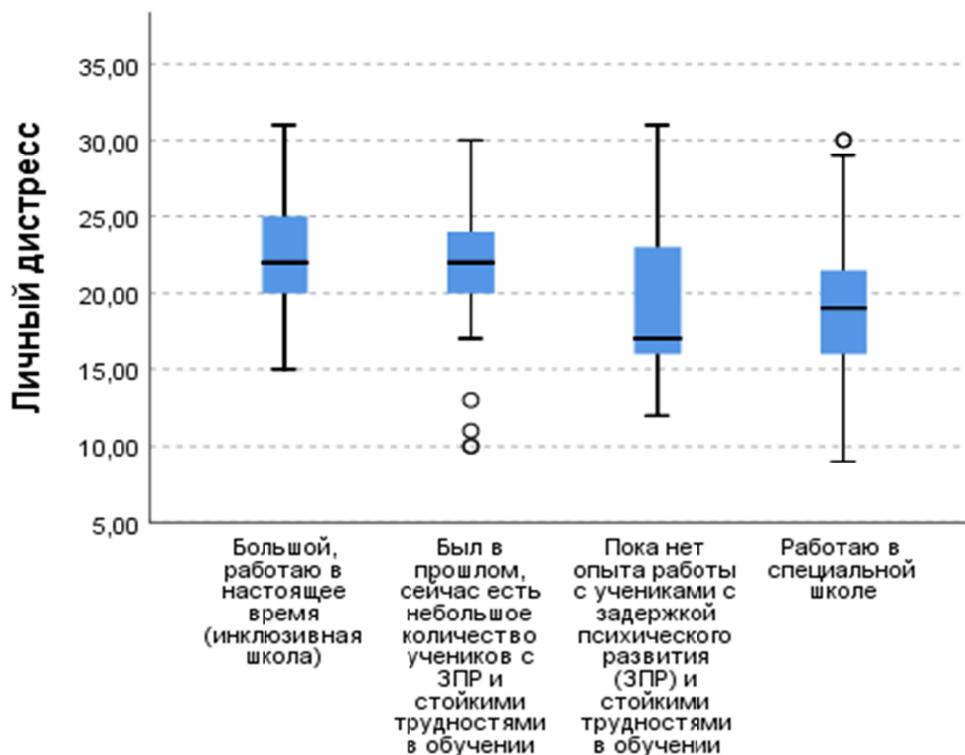


Рисунок 4. Показатели распределения данных по шкале «Личный дистресс» (Шкала измерения эмпатии) в группах педагогов с разным опытом работы с учениками со стойкими трудностями в обучении и ЗПР

Было обнаружено, что *личный дистресс* в эмпатическом сопереживании значимо выше у педагогов, работающих в условиях инклюзии, по сравнению с педагогами специальной школы и тех педагогов, у которых нет опыта работы с учениками с ЗПР. Можно предположить, что эти различия связаны с внутренним переживанием беспомощности педагогов инклюзивной школы.

По данным многочисленных исследований, личный дистресс в эмпатическом сопереживании вызывают негативные чувства, чаще всего раздражения, тревоги, беспокойства, возникающие в связи со страданиями и переживаниями другого, ведут к стремлению избавиться от них любым путем – как проигнорировав чувства другого, так и оказав помощь, но не ради благополучия другого, а ради своего спокойствия [3]. Известно, что личный дистресс в эмпатическом сопереживании связан со трудностью человека выдерживать переживания, актуализирующие собственный схожий опыт. Чем выше дистресс, тем менее успешным оказывается межличностное функционирование.

Мы предполагаем, что педагоги специальной школы не соотносят личный опыт переживания беспомощности и переживания своих учеников; педагоги же инклюзивной ситуации в образовании оказываются в ситуации, когда личная неуспешность и беспомощность входит в «эмпатический резонанс» в сопереживании неуспешному в учебной деятельности ученику.

При подготовке психотерапевтов, у которых эмпатия является базовым профессиональным навыком, особое внимание уделяется проживанию и рефлексии собственного болезненного опыта для того, чтобы быть продуктивным во взаимодействии с клиентами и не допускать переносных реакций и эмоционального выгорания. Данный результат, полученный в группе педагогов инклюзивных школ, говорит о необходимости дополнительной психологической подготовки учителей. Обучение эмпатии и переживание личного опыта беспомощности в психологических и супервизионных группах может повысить продуктивность педагогического взаимодействия и позволить избежать профессионального выгорания педагогов инклюзивных школ.

- *Шкалы профессионального выгорания:*

1. *Эмоциональное истощение* ($p = 0,016$)

По данным частотного анализа (см. табл. 1) видно, что наибольшее количество педагогов на высоком уровне эмоционального истощения в группах, где педагоги работают в условиях инклюзии.

Таблица 1

Результаты частотного анализа уровней эмоционального истощения у педагогов с разным опытом работы в условиях инклюзии

Группы	крайне высокий		высокий		средний		низкий		крайне низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Педагоги специальных школ	1	1,1	18	19,8	34	37,4	26	28,6	12	13,2
2. Педагоги инклюзивных школ	2	3,7	22	40,7	18	33,3	11	20,4	1	1,9
3. Педагоги, имеющие несколько учеников с ЗПР	4	6,2	16	24,6	26	40,0	15	23,1	4	6,2
4. Педагоги без опыта работы с учениками с ЗПР	2	10,0	4	20,0	5	25,0	6	30,0	3	15,0

Содержательный анализ различий между группами показывает, что учителя из специальных школ и без опыта работы имеют значимо более низкий уровень эмоционального истощения по сравнению с учителями, которые работают в условиях инклюзии.

То есть, именно ситуация инклюзивного обучения приводит к тому, что педагоги чаще оказываются в хроническом эмоциональном и физическом утомлении, равнодушии и холодности по отношению к окружающим с признаками

депрессии и раздражительности. Состояние беспомощности, в значительной степени, проявляется именно в депрессивном состоянии и бессмысленности.

Нужно отметить, что по двум другим шкалам методики профессионального выгорания группы различаются таким же образом – более высокие показатели выгорания у педагогов, работающих в ситуации инклюзии, по сравнению с педагогами специальных школ и без опыта работы с учениками с ЗПР.

2. Деперсонализация ($p = 0,017$).

Группы учителей из специальной школы и тех, у кого нет опыта работы имеют значимо более низкий уровень деперсонализации, по сравнению с учителями из инклюзивных школ и работающих с небольшим количеством учеников с ЗПР.

3. Редукция профессиональных достижений (0,044).

Получено только одно статистически значимое различие – между учителями специальной школы и инклюзивной школы: у педагогов специальной школы выше уровень редукции профессиональных достижений по сравнению с инклюзивной школой, причем с остальными группами различий не обнаружено. Можно сделать вывод о том, что учителя инклюзивной школы склонны больше чувствовать себя более некомпетентными, по сравнению с другими категориями учителей. В то время как учителя специальной школы – более адекватно оценивают свой вклад в образовательные результаты учеников.

Обсуждение результатов и выводы. Таким образом, в результате анализа различий, полученных по четырем группам педагогов с разным опытом работы с учениками с ЗПР, можно сделать следующий *обобщенный вывод*: учителя, работающие в условиях инклюзивного образования, вне зависимости от количества учеников (несколько учеников в классе и инклюзивная школа) имеют более высокие показатели переживания беспомощности и профессионального выгорания по сравнению с учителями специальных школ или без опыта работы с учениками с ЗПР.

Результаты исследования говорят об актуальности разработки программ психолого-педагогического сопровождения (супервизии) учителей, работающих с учениками с ОВЗ, способствующие сохранению психологического благополучия всех участников образовательного процесса. Целью подобных программ может быть развитие чувствительности педагогов к собственным эмоциональным состояниям в ситуациях педагогического взаимодействия; осознания собственной беспомощности и развитие готовности обращаться за психологической и методической поддержкой в профессионально трудных ситуациях.

Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00028-22-00.

Литература

1. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. *Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития: монография.* – М.: Наука, 2020.
2. Коробейников И.А. *Нарушения развития и социальная адаптация.* – М.: ПЕР СЭ, 2002.

3. Карягина Т.Д., Кухтова Н.В. Тест эмпатии М. Дэвиса: содержательная валидность и адаптация в межкультурном контексте // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2016. – Т. 24. – № 4. – С. 33–61. – DOI: 10.17759/cpp20162404003.

4. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова., П.П. Фесенко // *Психологическая диагностика*. – 2005. – № 3. – С. 9–12.

5. Рифф, К. Теория и исследования: позитивные основания психологического благополучия / К. Рифф. – М.: Прогресс, 2016. – URL:<http://www.ereading.mobi> (дата обращения: 16.02.2022).

6. Федосеева А.М., Пирлик Г.П. Феноменология интерсубъектных отношений в жизненном мире человека // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2016. – Т. 24. – № 5. – С. 228–239. – DOI: 10.17759/cpp.2016240512

7. Федосеева А.М. Неосознаваемые стратегии педагогического взаимодействия взрослых, блокирующих исследовательскую инициативу у детей // *Сборник трудов Международной конференции по исследовательскому образованию школьников «От учебного проекта к исследованиям и разработкам» – ICRES'2020 / под ред. Д.Б. Богоявленской, А.О. Карпова и др.* – М.: НТА АПФН, 2020. – С. 128–132.

8. Ryff C.D, Heidrich S.M. Experience and Well-being: Explorations on Domains of Life and How they Matter. *International Journal of Behavioral Development*. – 1997; 20(2): 193–206. – DOI:10.1080/016502597385289.

УДК 371

**А.В. Филатов, аспирант
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия**

ВЫЯВЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. На сегодняшний день все чаще и чаще перед нами стоит задача определения эффективности работы того или иного педагога. Как понять, что перед нами стоит действительно профессионал, способный обучать детей. Вызов сегодняшнего дня – это педагог, способный работать в ситуации неопределенности и многозадачности. Учитель уже не ассоциируется у нас как единственный источник получения новых знаний, он должен стать проводником, помогающим определить действительно истинные знания от ложных. Оценка деятельности педагога влияет как на усовершенствование деятельности школ, так и на качество образования. Необходимо отметить, что в настоящее время имеется большое количество моделей оценки эффективности учителей, но в большинстве из них не берется во внимание такой немаловажный фактор, как неравное распределение обучающихся. В качестве критериев оценки обычно используются понятия эффективности и результативности труда учителя и эффективности образовательного процесса. Международные исследования оценки образовательных достижений PISA или PIRLS показывают нам стратегические пути, по которым развиваются мировые системы образования, что безусловно сказывается и на работе педагога, его видении результата по формированию необходимых компетенций современного школьника. При формировании системы оценки эффективности работы учителя следует учесть, что он должен способствовать развитию педагога как личностному, так и профессиональному. С учетом специфики педагогической деятельности следует отметить тот факт, что в педагогическом сообществе уже сейчас формируется система по повышению конкурентоспособности. На первый план становится проблема регулярной системной оценки и коррекции процесса обучения с учетом мнения участников образовательных отношений. Как уже было сказано выше, эффективность получения знаний зависит от множества факторов: это объективные и субъективные, внешние и внутрен-

ние. Данные факторы могут характеризовать как положительно, так и отрицательно качество и эффективность учебной работы в тех или иных образовательных учреждениях. **Выводы и рекомендации.** В ходе исследования был сделан вывод, что оценка эффективности работы учителя складывается из множества критериев. Модели, которые разработаны на основе использования только одного фактора, не могут быть признаны подходящими для оценки. Безусловно важным является аспект применения полученных данных к конкретному педагогу. Стоит также отметить, что применяемые критерии являются универсальным инструментом по оценке качества работы учителя. При использовании данных критериев можно выстроить модель профессионального роста педагога, а при использовании критериев к педагогическому коллективу школы и стратегию развития школы. Адекватная оценка эффективности работы педагога сводится к его профессиональному росту в частности. Оценка качества работы учителей должна осуществляться не в виде обычного отчёта за проделанную работу, для «галочки», а в качестве обратной связи, которая способствует расширению профессиональных способностей педагогических кадров.

Ключевые слова: образование, учитель, эффективность, качество, образовательный процесс, критерии.

*A.V. Filatov, PhD student
Smolensk State University,
Smolensk, Russia*

IDENTIFICATION OF CRITERIA FOR EFFECTIVE TEACHER WORK AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AT SCHOOL

Abstract. Today, more and more often we are faced with the task of determining the effectiveness of a particular teacher. How to understand that we are really facing a professional who is able to teach children. The challenge of today is a teacher who is able to work in a situation of uncertainty and multitasking. The teacher is no longer associated with us as the only source of obtaining new knowledge, he should become a guide helping to determine the really true knowledge from false ones. The evaluation of the teacher's activity affects both the improvement of the activities of schools and the quality of education. It should be noted that currently there are a large number of models for evaluating the effectiveness of teachers, but most of them do not take into account such an important factor as the unequal distribution of students. The concepts of teacher's efficiency and effectiveness and the effectiveness of the educational process are usually used as evaluation criteria. International studies of the PISA or PIRLS assessment of educational achievements show us the strategic ways in which the world's education systems are developing, which certainly affects the work of the teacher, his vision of the result in the formation of the necessary competencies of a modern student. When forming a system for evaluating the effectiveness of a teacher's work, it should be taken into account that he should contribute to the development of a teacher both personally and professionally. Taking into account the specifics of pedagogical activity, it should be noted that a system for improving competitiveness is already being formed in the pedagogical community. The problem of regular systematic assessment and correction of the learning process, taking into account the opinions of participants in educational relations, comes to the fore. As mentioned above, the effectiveness of obtaining knowledge depends on many factors: these are both objective and subjective, and external and internal. These factors can characterize both positively and negatively the quality and effectiveness of educational work in various educational institutions. **Discussion and Conclusions.** In the course of the study, it was concluded that the evaluation of the effectiveness of the teacher's work consists of a variety of criteria. Models that are developed based on the use of only one factor cannot be considered suitable for evaluation. Of course, the aspect of applying the obtained data to a specific teacher is important. It is also worth noting that the applied criteria are a universal tool for assessing the quality of a teacher's work. When using these criteria, it is possible to build a model of professional growth of a teacher, and when using criteria for the

teaching staff of a school, a school development strategy. An adequate assessment of the effectiveness of a teacher's work is reduced to his professional growth in particular. The assessment of the quality of teachers' work should not be carried out in the form of a regular report for the work done, for a "tick", but as a feedback that contributes to the expansion of the professional abilities of teaching staff.

Keywords: *education, teacher, efficiency, quality, educational process, criteria.*

Введение. Повышение качества образования является важным этапом национальной политики [2], поэтому проблема выявления критериев оценки качества работы педагогов является актуальной в наши дни: к ней обращаются всё чаще, ведь выявление критериев способствуют как повышению качества работы педагогических кадров, так и развитию в положительном ключе деятельности школ. С одной стороны, реализация Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) позволяет создавать образовательную траекторию для любого ученика. Значит, у учителя есть возможность организовывать обучение самостоятельно и выбирать ту педагогическую технику, которая в большей степени подойдёт к профессиональным качествам педагога. С другой стороны, активное развитие и информатизация образования требует от учителя постоянной коррекции форм и средств обучения, отслеживания тенденций развития педагогических технологий и непрерывного повышения квалификации. В связи с вышеизложенным можем говорить о важности данной темы: необходимо регулярно осуществлять оценку педагогического мастерства на основании определённых критериев работы учителей. В качестве критериев оценки обычно используются понятия эффективности и результативности труда учителя и эффективности образовательного процесса [4].

Попробуем выделить группы критериев для оценки качества работы педагога:

1. Знание учителем преподаваемого предмета (оценка знаний производится путем сдачи Единого государственного экзамена по преподаваемому предмету);

2. Оценка психологических качеств (тестирование на понимание значимости педагогической профессии и личных качеств учителя);

3. Регулятивная оценка (тестирование на знание и понимание основных направлений развития образования);

4. Качественный критерий (оценка достижений обучающихся у данного учителя);

5. Социальный критерий (участие в профессиональных конкурсах, обозначение своей позиции во внешних источниках (социальные сети, сайты и др.);

В целях проверки достоверности данных в нашей стране уже реализуется система оценки качества образования. Она включает в себя:

1) Итоговую аттестацию (ГИА);

2) Всероссийские проверочные работы (ВПР), которые по мнению С.С. Кравцова: «... должны стать инструментом для самодиагностики школ».

3) Участие России в международных исследованиях таких, как TIMSS (исследование естественнонаучного и математического образования), PISA (решение задач расширенного диапазона, необходимых для нормального функционирования человека в обществе) и PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста).

Педагогическая деятельность представляет из себя сложную взаимосвязь творческой и социальной направленностей; она необходима для передачи знаний, формирования целостного представления обучающихся о мире, бытового и социального характера.

Теоретический анализ литературы показал, что единого мнения о том, как именно проводить оценку и мониторинг качества педагогической работы, нет.

Можно отметить, что в зарубежных исследованиях никаких обсуждений о стандартизации методов педагогической оценки нет. Большое внимание уделено тому, что оценка профессиональных качеств педагогов позволяет выстраивать им необходимую траекторию развития в современном обществе.

В отечественных исследованиях делается акцент на несколько утверждений: 1) превращение оценочных процедур в инструмент для управления качеством образования (В.И. Блинов, В.А. Болотов и др.); 2) подходы к интерпретации и анализу полученных данных и включение их в результаты (Р.В. Горбовский и др.). В работах М.А. Сафроновой компетенции педагога оцениваются лишь в отношении к его деятельности.

Можем сказать, что исследования оценки качества работы педагогических кадров мало отличается у зарубежных и отечественных авторов.

Целью исследования является диагностика и выявление факторов эффективности труда учителя в условиях школы для принятия управленческих решений.

В исследовании приняли участие 136 учителей. **Базой исследования** послужили эмпирические данные, полученные в результате проведённой работы. Именно их мы взяли в качестве показателей по оценке эффективности работы педагогов.

В исследовании был использован следующий комплекс **методов**: теоретического (сравнительно-сопоставительного и системно-структурного) анализа; общенаучных методов (моделирование, анализ, синтез, абстрагирование, индукция, обобщение, систематизация, классификация); метод изучения и обобщения передового педагогического опыта в контексте исследования, методов статистической обработки данных и др.

Исследование проходило в несколько этапов.

На I этапе учителям было предложено пройти независимую предметную диагностику в формате ЕГЭ.

На II этапе учителям предлагалось решить кейс с педагогическим контекстом: была описана проблемная ситуация; необходимо было выдвинуть предположение о причине возникшей проблемы; далее выдвинуть правильные про-

фессиональные действия и обосновать причину их выбора. Вторым этапом помогло нам определить достоверные данные об эффективности работы педагога.

На III этапе предстояло проанализировать достижения обучающихся каждого учителя. В зависимости от параллелей, в которых преподает учитель, были выделены следующие параметры:

1. Независимые предметные диагностики;
2. Результативность и выбор учащимися сдачи предмета на государственной итоговой аттестации;
3. Динамика результатов детей на протяжении нескольких лет по результатам промежуточной аттестации;
4. Участие и результативность детей в олимпиадном движении;
5. Результаты международных исследований.

Получив результаты оценки профессиональной деятельности, педагоги имели возможность проанализировать данные.

IV этап проходил через полгода – была проведена повторная оценка результативности деятельности педагога. Стоит отметить, что для достоверности необходимо учитывать только те данные, которые учитель может подтвердить документально.

На основе данного метода оценки качества профессиональной деятельности педагога можно сказать, что открытые, понятные профессиональному сообществу критерии способствуют развитию кадрового потенциала. Нам необходимо четкое понимание, что оценку деятельности педагога стоит проводить не только для установления реальной компетенции, но для возможности выявить дальнейшую траекторию развития педагогического мастерства. Также необходимо разграничить факторы, которые могли бы повлиять на оценку. Только в совокупности необходимо оценивать процесс деятельности (профессионализм) и потенциал педагога (квалификация).

Результаты исследования. Можем сделать вывод, что оценка качества работы педагогических кадров – важный источник информации и ресурс, который необходим для развития и совершенствования систем общего образования и профессионального развития педагога. Но необходимо отметить факт того, что квалификация и результаты деятельности педагога является не единственным фактором успеваемости учеников. Необходимо обращать внимание и на школьные условия, и на здоровье обучающегося, и на его семейные обстоятельства. Поэтому невозможно определить точно качество работы учителя только по результатам обучающихся. Какие факторы нам помогут в оценке деятельности учителя? Совершенно точно можем сказать, что это: 1) личностное и профессиональное развитие учителя; 2) ограждение педагога от администрирования; 3) непосредственное наблюдение за педагогической техникой учителя, без опоры на успеваемость отдельных обучающихся. **Результаты исследования могут быть использованы** при формировании модели рейтинга педагогических работников, составлении учебных планов, разработки учебных программ учителей, реализации проектов, направленных на повышение качества образования.

Заключение. Следует сказать, что постоянный мониторинг деятельности педагогических кадров в среде образовательной организации стимулирует учителей к постоянному совершенствованию своего педагогического мастерства. Но в то же время нельзя забывать о том, что оценка качества педагогической работы – многогранный процесс, который состоит из множества факторов.

Литература

1. Абдулазизова Э.А., Барзаева М.А. Актуальные проблемы развития современного образования в России [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 8. – С. 463–465. – URL <https://moluch.ru/archive/88/17269/> (дата обращения: 21.02.2022).
2. Васильев И.А. Совершенствование ключевых компетенций учителей как фактор эффективности учебно-воспитательного процесса (социологический аспект) // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 2.
3. Семендяева В.И. Влияние стиля педагогической деятельности учителя на эффективность образовательного процесса // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 8–3 (13).
4. Темняткина О.В., Токменинова Д.В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций // Вопросы образования. – 2018. – № 3.
5. Уткина О.Н. Мониторинг эффективности результатов деятельности учителя: педагогическая техника // ОГО. – 2015. – № 3.

УДК 378

Н.Г. Хакимова, к.п.н., доцент
Набережночелнинский государственный педагогический университет,
Набережные Челны, Россия

АКТУАЛИЗАЦИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Создание и использование новых видов цифровых учебно-методических материалов, ориентированных на изменение структуры представления учебного материала, разработка цифрового контента является важным в свете пересмотра традиционных рабочих программ и фондов оценочных средств по дисциплинам в направлении разработки цифровых учебно-методических комплектов. В настоящее время большинство рабочих программ дисциплин предполагает формирование профессиональных компетенций обучающихся в аналоговом формате, не учитывая, необходимость формирования цифровых компетенций. Основная идея заключается в эффективном и гибком применении цифровых технологий (как сквозных, так и технологий дополненной и виртуальной реальности) в подготовке будущего педагога в соответствии с социальным заказом и требованиями современной школы.

Ключевые слова: актуализированная рабочая программа дисциплины, цифровые компетенции, цифровые платформы, цифровые инструменты, цифровые технологии.

N.G. Khakimova, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University,
Naberezhnye Chelny, Russia

ACTUALIZATION OF THE WORK PROGRAM OF THE DISCIPLINE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract. The creation and use of new types of digital teaching and learning materials focused on changing the structure of the presentation of educational material, the development of

digital content is important in the light of the revision of traditional work programs and funds of assessment tools in the disciplines in the direction of developing digital teaching and learning kits. Currently, most of the work programs of disciplines involve the formation of professional competencies of students in an analog format, without taking into account the features of the digitalization of education. The main idea is the effective and flexible use of digital technologies (both end-to-end and augmented and virtual reality technologies) in the preparation of a future teacher in accordance with the social order and the requirements of a modern school.

Keywords: updated work program of the discipline, digital competencies, digital platforms, digital tools, digital technologies.

Проблема исследования. Цифровизация образования меняют архитектуру образовательных процессов. Вариативность и доступность педагогических инструментов, различных образовательных ресурсов, позволяют преподавателю встраивать интерактивный контент, собирать из разрозненных инструментов курсы, создавать и публиковать свои учебные материалы.

Привычное понятие учебно-методический комплект дисциплины (УМК), который рассматривался исключительно как подборка образовательного содержания разного типа, уже становится не актуальным, на смену приходит качественно новый цифровой учебно-методический комплекс (ЦУМК) [5]. Качественно новые ЦУМК включают цифровые учебно-методические материалы, инструменты и сервисы, включая цифровое оценивание, новые источники контента: открытые ресурсы, ЭБС, MOOC, образовательные платформы. В этих условиях от преподавателя требуются пересмотр учебно-методического комплекса дисциплины, актуализация рабочей программы и фондов оценочных средств [1].

Целью исследования является: изучение теоретических основ представления в электронном виде контента учебно-методических материалов и актуализация рабочих программ дисциплин с использованием цифровых инструментов и технологий.

Методы исследования: теоретические, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения нормативной и педагогической литературы; рефлексивный анализ актуализированной учебной программы по дисциплине: «Теория и технология обучения».

Под актуализацией рабочей программы дисциплины (РПД) мы понимаем анализ программы по критерию актуальности формируемых ею профессиональных компетенций с последующим обновлением содержательной части в целях приведения в соответствие потребностям конкретной отрасли и работодателя [4].

Актуализация РПД направлена на решение следующих задач:

- совершенствование методики и технологий обучения, в том числе цифрового инструментария;
- использование новых форм планирования и организации самостоятельной работы обучающихся с учетом рационального использования бюджета времени и новых цифровых ресурсов и технологий;
- применение автоматизированных систем оценивания результатов обучения.

В настоящее время программа дисциплины предполагает формирование профессиональных компетенций обучающихся в аналоговом формате, не учитывая требований цифровой дидактики. Где ключевой задачей становится эффективное и гибкое применение цифровых технологий (как сквозных так и новых производственных) в подготовке будущего специалиста в соответствии с социальным заказом и требованиями рынка труда [3].

Мы рассматриваем гибкий вариант актуализации рабочей программы дисциплины, связанный не с изменением матрицы компетенций в учебном плане, а с изменением формулировок «знать, уметь, владеть» в любой компетенции рабочей программы дисциплины [1].

Приведен конкретный пример актуализации рабочей программы дисциплины по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, по учебной дисциплине:

«Теория и технология обучения».

Данная дисциплина направлена на формирование следующих компетенций:

ОПК 3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

Добавляем под образовательный результат на уровне:

- знать цифровые технологии, цифровые платформы и цифровые инструменты организации учебной и воспитательной деятельности обучающихся;
- уметь применять цифровые технологии (симулятор педагогической деятельности), цифровые платформы и цифровые инструменты (Google), медиа ресурсы для организации учебной и воспитательной деятельности обучающихся;
- владеть навыками применения цифровых технологий (дополненной и виртуальной реальности, в нашем случае это симулятор педагогической деятельности); навыками использования цифровых платформ и цифровых инструментов для организации учебной деятельности обучающихся.

ОПК-7: Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ. Добавляем под образовательный результат на уровне:

- знать функциональные возможности Microsoft Office 365, Google Forms, Google Docs. Программы Discord, Trello для построения взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ;

- уметь применять функциональные возможности Microsoft Office 365, Google Forms, Google Docs, программы Discord, LMS Moodle (форум, сообщения), Trello;

- владеть навыками работы Microsoft Office 365, Google Forms, Google Docs, навыками работы в программе Discord, LMS Moodle (форум, сообщения), Trello для организации взаимодействия основных участников образовательных отношений.

Актуализируем рабочую программу дисциплины под применение цифровых технологий, а именно планируем результаты обучения, т. е. указываем

используемые при обучении по дисциплине цифровые ресурсы, технологии, платформы т. д.

В результате обучения обучающийся должен познакомиться с применяемыми в профессиональной деятельности сквозными технологиями в рамках изучаемой дисциплины и уметь их использовать.

Рекомендуемые и используемые в обучении информационные и «сквозные» технологии, цифровые инструменты обучающимися [2]:

– цифровые инструменты для интерактивной работы (на платформе «Юрайт», Moodle, Zoom, ЭИОС;

– инструменты Google, применяемые в учебном процессе для того, чтобы работать вместе, делиться с информацией, создавать личные пространства обучения, проводить оценку выполненных работ, создавать индивидуальную траекторию обучения;

– Google документы как инструмент для совместной работы, редактирования, чтения, комментирования;

– Google Classroom как инструмент, позволяющий выстроить коммуникацию (сдачу выполненных заданий, получение отметок);

– Google формы, таблицы для организации обратной связи с обучающимися;

– Google Jamboard для быстрой фиксации идей, создания фреймов;

– Google Slides для совместной работы с презентациями в режиме онлайн или дистанционного обучения;

– MS Teams для командной работы;

– платформы для просмотра медиаматериалов (Youtub);

– сквозные технологии: дополненной и виртуальной реальности (симулятор педагогической деятельности).

Используемые преподавателем цифровые платформы и инструменты:

– интерактивный дисплей SMART, LMS Moodle (инструмент «лекция», инструмент «семинар»);

– платформа Юрайт, инструменты дистанционного обучения (Zoom, ЭИОС, MSTeams);

– MOOK на онлайн-платформах «Открытое образование»;

– LMS Moodle (инструмент «лекция», инструмент «семинар»);

– групповая работа в облачных сервисах.

В раздел содержание учебной дисциплины включили новые разделы и темы лекционных и практических занятий, скорректировали содержание существующих тем и разделов с применением сквозных цифровых технологий, с указанием конкретных программ, приложений, электронных сервисов, ресурсов, а также освоение технологии виртуальной и дополненной реальности (симулятор педагогической деятельности).

Студенты изучают возможности применения технологий дополненной и виртуальной реальности, в частности использования симулятора педагогической деятельности для принятия осознанных педагогических решений в различных учебных ситуациях.

Актуализированный блок практических занятий включает задания, направленные на отработку умений по применению студентами различных цифровых технологий инструментов, применяемых в учебном процессе для организации совместной работы и обратной связи (Google – документы, таблицы). Для организации опросов и тестирования, самостоятельной работы (Google – формы, документы). При этом необходимо учитывать особенности различных цифровых онлайн-сервисов. Какой цифровой инструмент и тип заданий выбрать, исходя из поставленных задач, например, контроля или интерактивного взаимодействия на занятии.

Актуализированный раздел самостоятельная работа включает работу студента на платформе «Юрайт». Одно из заданий, которое предлагается выполнить студентам в рамках самостоятельной работы это разработать командный проект на тему: «Цифровое обучение: «За и Против» для дистанционного выступления в Discord используя сервис MS Teams. Предлагается провести опрос в группе по подготовленному проекту, используя Google Forms с целью формирования умений и навыков применения перечисленных выше цифровых инструментов и сервисов.

Актуализированный фонд оценочных средств (ФОС) по дисциплине содержит перечень заданий, позволяющие оценить знания, умения и навыки, т. е. (освоенные компетенции). Типы оценочных заданий: вопросы, практические задания по демонстрации умений использовать цифровые технологии и инструменты, кейс-задачи, подготовка видео-роликов, сюжетов.

В качестве образовательного результата предлагается разработать проект урока с использованием современных образовательных технологий, например, «Перевернутый класс». Подобрать образовательные материалы на платформе «РЭШ» для домашнего задания школьникам для знакомства с новой темой.

Используя симулятор педагогической деятельности студенты должны провести анализ урока виртуального учителя и оценить его действия в процессе сеанса работы на симуляторе. Провести экспертную оценку его профессиональных действий с позиции реализации деятельностного подхода по следующим критериям:

- учитель передает знания в готовом виде;
- учитель побуждает учеников к размышлениям;
- учитель демонстрирует навыки постановки учебной задачи на уроке;
- учитель демонстрирует навыки управления учебными действиями обучающихся на уроке;
- учитель демонстрирует навыки рефлексивной оценки профессиональных действий
- в различных учебных ситуациях.

В качестве доказательства сформированности компетенций могут быть следующие виды заданий:

- подготовить текст видеообращения к родителям на тему: «Организация обучения в дистанционном формате: рекомендации родителям» с применением программы Movavi;

- подготовить тезисы на тему «Цифровые технологии и медиа ресурсы в образовательном процессе» согласно следующей инструкции:
- визуализировать информацию Google Docs.
- разместить подготовленные материалы на сервере в Discord, написать тему сообщений и прикрепить файл к сообщению,
- написать комментарии на работы однокурсников (не менее трех).

Выводы и рекомендации. Проведенная работа позволяет сделать вывод о необходимости создания и использования цифровых учебно-методических материалов, реализующих различные виды учебной деятельности с использованием цифровых инструментов и технологий организации системы практической подготовки будущих педагогов, в частности технологий дополненной и виртуальной реальности (симулятора педагогической деятельности) для обработки отдельных трудовых действий и принятия осознанных педагогических решений в различных учебных ситуациях. Представленная актуализированная рабочая программа по дисциплине обеспечивает: адаптацию классических принципов дидактики и интеграцию цифровых платформ, цифровых ресурсов и сервисов в образовательный процесс, а также позволит будущим педагогам сформировать свою персональную учебную среду, интегрирующую цифровые технологии, сервисы, инструменты.

Результаты эмпирического исследования могут быть использованы при разработке рабочих программ практик, ГИА, реализуемых в рамках высшего образования, а также в процессе реализации сетевых программ и проектов, разработки цифровых инструментов для создания интерактивных заданий и интерактивного взаимодействия.

Литература

1. *Методические указания по актуализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования (далее ОПОП) и рабочих программ дисциплин (далее РПД), направленных на формирование профессиональных компетенций по применению цифровых технологий, востребованных в соответствующих приоритетных отраслях экономики // Методические указания. – АНО ВО «Университет Иннополис». – Опорный образовательный центр. – Иннополис, 2021. – 14 с.*

2. *Овчинникова, К.Р. Дидактическое проектирование электронного учебника в высшей школе: теория и практика: учебное пособие / К.Р. Овчинникова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 148 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-08823-6. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/471618>.*

3. *Тренды цифрового образования. Материалы вебинаров, бесед и исследований Юрайт. Академии. Выпуск 2. Зимняя школа преподавателя 2021 / А.А. Сафонов [и др.]; составители А.А. Сафонов, Э.Т. Кокая, А.А. Красюк, П.А. Частова. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 93 с. – (Юрайт.Академия). – ISBN 978-5-534-14866-4. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/484226>*

4. *Хакимова Н.Г., Разов, А.М. Сетевой учебно-методический комплекс как модель социального партнерства в образовании / Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы / Материалы VIII Международной научно-практической (22 марта 2021 г.): в 2-х ч. Ч-1. – Ростов-на-Дону: изд-во Южного университета ИУБиП, 2021. – С. 310–317.*

5. Цифровое обучение: методики, практики, инструменты. Материалы вебинаров, бесед и исследований Юрайт. Академии. Выпуск 4. Летняя школа преподавателя 2021 / А.А. Сафонов [и др.]; составители А.А. Сафонов, П.А. Частова, Э.Т. Кокая, О.И. Матыс. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 146 с. – (Юрайт.Академия). – ISBN 978-5- 534-14891-6. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/487426>.

УДК 376

**Ф.Д. Халикова, к.п.н. доцент,
А.В. Халиков, магистрант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

РОДИТЕЛЬСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ, БЛАГОПОЛУЧИИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация. Данная статья посвящается поддержке учителя родителями в профессиональном развитии, благополучии и эффективности при работе с одаренными обучающимися. Сегодня для учителя, работающего с одаренными обучающимися, особый смысл имеют приемы не прямого, а косвенного влияния на личность обучающихся через педагогические ситуации. Ситуация, являясь стечением обстоятельств, условий может нести объективный, или регулируемый характер, также возможно моделироваться педагогом. Такое сознательное стечение условий и обстоятельств, из-за природы смоделированной ситуации учителя с помощью родителей, делается опосредованно, естественно и обладает сильным воспитательным воздействием. Каждый учитель, при организации своего труда должен положиться на родителей своих обучающихся, только в этом случае учителю, возможно удастся, придать большое значение самовоспитанию каждого ученика. Только при помощи и содействии родителей, учителя смогут непрерывно обновлять собственные возможности для работы с одаренными обучающимися, сохраняя физическое и профессиональное здоровье. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: выявить родительскую поддержку учителям в профессиональном развитии, благополучии и эффективности при работе с одаренными обучающимися. **Методы исследования:** теоретические методы – анализ специальной (психологической и педагогической) литературы; эмпирические методы – анкетирование; наблюдение. Исследование проводилось на базе СУНЦ ИТ-Лицея Казанского федерального университета. В эксперименте приняли участие 69 человек (родители, учителя, обучающиеся). Анкетирование было проведено: для родителей по теме «исследование характера взаимоотношений между учителями и родителями»: для учителей «взаимодействие семьи и школы»; для обучающихся «детско-родительские взаимоотношения». Каждое анкетирование проанализировано, по результатам выделены три позиции, по которым можно судить о возможности положительного взаимодействия учителей и родителей, приводящего в профессиональное развитие и эффективность педагогов при работе с одаренными обучающимися. **Выводы и рекомендации.** Полученные в процессе исследования результаты показывают, что для взаимообусловленной работы педагога с родителями обучающихся, для содействия учителю в профессиональном росте, высокой эффективности при работе с одаренными обучающимися, а также успешности каждого из этих ребят огромную роль играют смоделированные учителем и родителями – педагогические ситуации, которые, в свою очередь, могут быть разного характера: «творчества», «успеха», «предвзятого доверия» и т. д.

Ключевые слова: профессиональное развитие, родительская поддержка, учитель, одаренный учащийся, педагогическая ситуация, эффективность труда.

*F.D. Halikova, PhD, associate professor
A.V. Halikov, postgraduate
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

PARENTAL SUPPORT FOR TEACHER IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT, WELL-BEING AND EFFECTIVENESS IN WORKING WITH GIFTED STUDENTS

***Abstract.** This article is dedicated to the support of the teacher by parents in professional development, well-being and effectiveness in the process of working with gifted students. Today, for a teacher working with gifted students, methods of not direct, but indirect influence on the personality of students through pedagogical situations have a special meaning. The situation, being a concatenation of circumstances, conditions, can be of an objective or regulated nature, it is also possible to be modeled by a teacher. Such a conscious confluence of conditions and circumstances, due to the nature of the simulated situation of the teacher with the help of parents, is done indirectly, naturally and has a strong educational impact. Each teacher, organizing his or her work, must rely on the parents of his students, only in this case the teacher may be able to attach great importance to the self-education of each student. Only with the help and assistance of parents, teachers will be able to continuously update their own capabilities to work with gifted students, maintaining physical and professional health. Thus, **the purpose of the current research** is to identify parental support for teachers in professional development, well-being and effectiveness in working with gifted students. **Research methods:** theoretical methods – analysis of special (psychological and pedagogical) literature; empirical methods – questionnaire survey; observation. The study was conducted on the basis of the SESC IT-Lyceum of Kazan Federal University. The experiment involved 69 people (parents, teachers, students). The survey was conducted: for parents on the topic “research of the nature of the relationship between teachers and parents”: for teachers “interaction of family and school”; for students “child-parent relationship”. Each questionnaire was analyzed, according to the results, three positions were identified, according to which it is possible to judge the possibility of positive interaction between teachers and parents, leading to professional development and the effectiveness of teachers when working with gifted students. **Discussion and Conclusions.** The results obtained in the course of the study show that for the mutually dependent work of the teacher with parents of special students, to assist the teacher in professional growth, high efficiency when working with gifted students, as well as the success of each of these children, pedagogical situations modeled by the teacher and parents play a huge role, which, in turn, can be of a different nature: “creativity”, “success”, “biased trust”, etc.*

***Keywords:** professional development, parental support, teacher, gifted student, pedagogical situation, labor efficiency.*

Введение. Учителя используют личностный подход в образовательном процессе, поскольку благодаря данному подходу можно достичь значительных изменений в методике обучения и воспитания одаренных школьников. Сегодня для учителя, работающего с одаренными обучающимися, особенный смысл имеют приемы не прямого, а косвенного влияния на личность обучающихся через педагогические ситуации. Педагогическая ситуация, являясь стечением обстоятельств, условий может нести объективный, или регулируемый характер, также возможно моделироваться педагогом. Такое преднамеренное стечение условий и обстоятельств, из-за природы смоделированной педагогической ситуации учителя с помощью родителей, делается опосредованно, естественно и обладает сильным воспитательным действием. Каждый учитель, при организации своего труда должен положиться на родителей своих обучающихся,

только в этом случае учителю, возможно удастся, придать большое значение самовоспитанию каждого ученика. Только при помощи и содействии родителей, учителя смогут непрерывно обновлять собственные возможности для работы с одаренными обучающимися, сохраняя физическое и профессиональное здоровье

Теоретический анализ литературы. Как правило, большинство учителей применяют традиционные методы воспитания и обучения, такие как воспитание словом, воспитание делом, воспитание личным примером или образом [1]. Все перечисленные методы можно называть методами прямого воздействия. Используя смоделированные совместно с родителями педагогические ситуации, учителя лишь косвенно влияют на процесс развития личности одаренного обучающегося.

Взаимообусловленная работа педагога с родителями особенных учащихся содействует учителю в профессиональном росте, высокой эффективности при работе с одаренными обучающимися, а также успешности каждого из этих ребят. Учитель и родители для обучающихся устраивают педагогические ситуации – «творчества», «успеха», «предвзятого доверия» т. д. Для организации «ситуации творчества» проводят общие мероприятия для обучающихся с родителями, разрабатывают идеи, придумывают варианты действия, уроки творчества и др. Каждый учитель при организации своего труда должен положиться на родителей своих обучающихся, только в этом случае учителю, возможно, удастся придать большое значение самовоспитанию каждого ученика. Очень важно, чтобы и учитель, и родители обучающегося находились в такой ситуации, которая, несомненно, будет «порождать» у обучающихся процессы саморегуляции, которые определяются обязанностью, ответственностью и сознанием значимости собственных стремлений к успеху.

Необходимо напомнить, что очень важно воспитывать у обучающихся способность к риску, к действенным поступкам, к личной активности посредством педагогической «ситуации успеха». Безусловно, каждый ученик обязан нести ответственность за свой поступок, чтобы достичь актуального успеха и одолеть трудности. Являясь участниками смоделированной учителем и родителями «ситуации успеха», одаренные обучающиеся ведут «Дневник Успеха», «Портфель данных», прогнозируя собственную успешность в изучении учебного материала по конкретному предмету. Но для того, чтобы успех стал не только желаемым, но и настоящим, где бы обучающиеся благополучно учились и реализовывали свои возможности, ответственность несут как общество, так педагог и родители. Учителя также должны быть ознакомлены с нормативными документами, с Всеобщей декларацией прав человека и декларацией прав ученика (ребенка), но многие наши педагоги не ознакомлены с этими документами и не используют их в учебно-воспитательной работе [2].

Цель исследования. Только при помощи и содействии родителей учителя способны непрерывно обновлять собственные возможности для работы с одаренными обучающимися, сохраняя на долгие годы физическое и профессиональное здоровье. В связи с этим, целью настоящего исследования стало

выявление родительской поддержки учителям в профессиональном развитии, благополучии и эффективности при работе с одаренными обучающимися.

База исследования. В исследованиях приняли участие 69 человек на базе СУНЦ ИТ-Лицея Казанского федерального университета. В качестве респондентов нами были выбраны родители, учителя и обучающиеся.

Методы исследования: теоретические методы – анализ специальной (психологической и педагогической) литературы; эмпирические методы – анкетирование; наблюдение.

Результаты исследования. Анкетирование было проведено: 1) для родителей по теме «исследование характера взаимоотношений между учителями и родителями»: 2) для учителей – «взаимодействие семьи и школы»; 3) для обучающихся – «детско-родительские взаимоотношения».

В анкете «исследование характера взаимоотношений между учителями и родителями», предназначенной для родителей, было использовано 12 вопросов. Родители отвечали на вопросы анонимно, на 9 вопросов нужно было ответить коротким ответом: «да», «не совсем», «нет». Подробного ответа требовали три вопроса: Как вы думаете, какие должны быть обязанности у родителей по отношению к лицу? Каким образом лицом может помочь родителям в решении возникших у ученика проблем? Какие отношения преобладают между педагогами и родителями обучающихся нашего лица?

Учителя лица также ответили на вопросы анкеты, состоящей из 12 вопросов, по теме «взаимодействие семьи и школы». Участвуя в анкетировании анонимно, педагоги ответили на 9 вопросов с коротким ответом. На три вопроса (Что, по-вашему, содержит понятие «взаимодействие семьи и школы»? Какие ставите цели, организуя взаимодействие с родителями обучающихся лица? Как можно согласовать точку зрения семьи и лица в воспитании (обучении) лицеиста?) педагоги дали детальный ответ.

Для обучающихся проводилось анкетирование для выяснения «детско-родительских взаимоотношений», им было предложено 12 незаконченных предложений. Учащиеся должны были, используя соответствующие слова («часто», «иногда», «редко», «никогда») закончить предложения.

Каждое анкетирование проанализировано, по результатам выделены три позиции, по которым можно судить о возможности положительного взаимодействия учителей и родителей, приводящего в профессиональное развитие и эффективность педагогов при работе с одаренными обучающимися.

Выводы и рекомендации. На основании данного исследования можно сделать вывод о том, что в исследовании нами использованы смоделированные учителем и родителями педагогические ситуации: для взаимообусловленной работы педагога с родителями особенных учащихся; для содействия учителю в профессиональном росте; для высокой эффективности при работе с одаренными обучающимися; а также для успешности каждого из этих ребят. Учитель и родители для обучающихся подготовили педагогические ситуации разного характера: «творчества», «успеха», «предвзятого доверия» т. д. Для организации ситуации творчества проводили общие мероприятия для обучающихся

с родителями, разрабатывали идеи, сочиняли варианты действий, проводили уроки творчества и др. [3, 4, 5].

Результаты исследования могут быть использованы педагогами, психологами общеобразовательных школ, преподавателями высшей школы.

Литература

1. Караковский В.А. *Стать человеком*. – URL: <https://userdocs.ru/pravo/2093/index.html?page=7>
2. Кнорре Дмитриева К. *K53 Учителя – родителям*. – М.: Издательская группа «Точка», 2017. – 248 с.
3. Халикова Ф.Д. *Исследование надежности выпускника лицея для одаренных обучающихся // Казанский педагогический журнал – 2020. – № 1. – С. 187–191. – DOI: 10.34772/KPJ.2020.138.1.027.*
4. Халикова Ф.Д. *Инновационно-интегративный подход и способы его реализации при обучении одаренных учащихся // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 3 (52). – С. 480–485. – DOI: 10.25683/VOLBI.2020.52.375.*
5. Халикова Ф.Д., Гильманишина С.И. *Непрерывная работа с успешными учителями в системе обучения одаренной молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 3 (39). – С. 166–173.*

УДК 159.922

**Д.Г. Хаматвалеева, ассистент
Казанский Федеральный Университет
г. Казань, Россия**

ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. *Актуальность.* Развитие творческого мышления в детском возрасте имеет огромное значение как ресурс дальнейшей самореализации личности. Изучение механизмов формирования творческого мышления является одной из перманентно развивающихся направлений в психологии. В современных условиях во всем мире показатель креативности как навыка XXI века выступает индикатором качества образовательной среды, что подтверждает высокую степень социального запроса на изучение психологии творческого мышления.

Цель. Обзор современных эмпирических исследований зарубежных ученых о развитии творческого мышления в детском возрасте, осуществленных за последние годы.

Методика. Критический анализ литературы по теме развития творческого мышления в детском возрасте.

Результаты. Анализ источников показывает, что преобладающими работами являются лонгитюдные исследования творческого мышления с целью выявления наиболее благоприятного периода для его развития. В качестве основного метода выявления творческого мышления применяется тест Торранса. Среди индикаторов креативности ученые рассматривают дивергентность мышления. Отмечается разобщенность исследовательских линий зарубежных и российских ученых, что подтверждается отсутствием ссылок на работы российских авторов в зарубежных статьях по креативности.

Выводы. Обзор источников по развитию творческого мышления в детском возрасте позволяет выявить общие тенденции в дизайне исследований, преобладающие методики, применяемые для диагностики креативности детей. Общая линия исследований показывает, что большинство из них являются лонгитюдными. Исследования творческого мышления направлены на выявление причин, его обуславливающих. Творческое мышление рассматривается в связи с условиями образовательной среды и деятельности. В частности, исследуют-

ся возможности организации игровой деятельности детей по развитию творческого мышления.

Ключевые слова: творческое мышление, креативность, психология развития, навыки XXI века, игра, исполнительные функции.

D.G. Khamatvaleeva, teaching assistant
Kazan Federal University
Kazan, Russia

REVIEW OF FOREIGN RESEARCH ON CREATIVE THINKING IN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Annotation. Relevance. *The development of creative thinking in childhood is of great importance as a resource for further self-realization of the individual. The study of the mechanisms of formation of creative thinking is one of the permanently developing areas in psychology. In modern conditions around the world, the indicator of creativity as a skill of the 21st century acts as an indicator of the quality of the educational environment, which confirms the high degree of social demand for the study of the psychology of creative thinking.*

Objective. *A review of modern empirical research by foreign scientists on the development of creative thinking in childhood, carried out in recent years.*

Methods. *Critical analysis of the literature on the development of creative thinking in childhood.*

Results. *The analysis of sources shows that the predominant works are longitudinal studies of creative thinking in order to identify the most favorable period for its development. The Torrance test is used as the main method for identifying creative thinking. Among the indicators of creativity, scientists consider the divergence of thinking. Disunity of research lines of foreign and Russian scientists is noted, which is confirmed by the absence of references to the works of Russian authors in foreign articles on creativity.*

Conclusions. *A review of sources on the development of creative thinking in childhood makes it possible to identify general trends in research design, the prevailing methods used to diagnose children's creativity. The general line of research shows that most of them are longitudinal. Studies of creative thinking are aimed at identifying the causes that determine it. Creative thinking is considered in connection with the conditions of the educational environment and activities. In particular, the possibilities of organizing children's play activities for the development of creative thinking are being explored.*

Keywords: *creative thinking, creativity, developmental psychology, 21st century skills, play, executive functions.*

Введение

Постановка проблемы. Интерес к исследованию творческого мышления в психологии возник не сегодня. Напротив – изучение содержания творческого мышления, его структуры и средств развития остаются в фокусе внимания исследователей издавна. Плеяда российских ученых разработала подходы и методологию изучения творческого мышления (А.В. Брушлинский, 1996; Д.Б. Богоявленская, 1983; Н.Е. Веракса, 1990; Я.А. Пономарев, 1960; А.М. Матюшкин, 1984; В.Н. Дружинин, 2007).

За рубежом исследованию творческого мышления был дан старт в работах гештальтпсихологов (Duncker, 1945; Wertheimer, 1966). Далее в концепции креативности были выделены интеллектуальные способности ее определяющие (Guilford, 1957) и основные признаки (Torrance, 1965). В связи с трансформаци-

ями в образовании в эпоху цифровизации парадигма творчества становится особенно важной частью дискурса, в рамках которого можно говорить о возможности становления субъектности детей. Концепция субъектности в мышлении, предложенная А.В. Брушлинским, становится актуальной в том смысле, что творческое мышление субъекта, связанное с порождением им нового и оригинального, по-новому понимается в условиях цифровизации. Иначе говоря: нет творчества, нет субъекта. Вспомним классические тексты Н.А.Бердяева, где творчество и субъект выступают как взаимоопределяющие категории (Бердяев, 2000).

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы составить аналитический обзор источников, отражающих тему развития творческого мышления в детском возрасте в англоязычных текстах, опубликованных за последние пять лет. В качестве задач теоретического обзора мы ставим выявление тенденций в изучении творческого мышления в детском возрасте.

Среди обзорных статей, предшествующих данной работе, следует отметить публикацию К.А. Торшиной, в которой автор подробно анализирует дефиниции «творчество» и «креативность», выявляет крупные направления в исследовании креативности, определившиеся в западных психологических традициях (Торшина, 1998). Обзор исследований креативности в детском возрасте по источникам, опубликованным ранее 2016 года, осуществлен нами в одной из статей по данной проблематике (Баянова, Чулюкин, 2017). Предлагаемая работа является обзором статей последнего пятилетия, посвященных исследованиям творческого мышления.

Методика и принцип отбора материала

При обзоре источников нами проведен поиск работ, отражающих проблему творческого мышления, по следующим критериям:

1. На первом этапе был сформулирован поисковый запрос “creativity thinking” в библиографических базах Scopus и Web of Science.

2. В библиографической базе Web of Science результаты были ограничены областями, связанными с развитием, образованием и психологией образования и развития; в библиографической базе Scopus было выбрано ограничение по области «психология».

3. На первом этапе в базе Web of Science было получено 1010 работ, в базе Scopus – 2468 работы (результаты данных двух библиографических баз частично пересекались).

4. На следующем этапе из полученных данных было отобрано 384 работы, соответствующие признакам: а) описание эмпирических исследований; б) опубликованных не ранее 2016 года; в) на выборках детей дошкольного, школьного возрастов и студентов; г) не имеющих медицинского диагноза.

5. Для данного обзора мы ограничились 20 научными работами, исключив похожие или нерелевантные исследования. Обзор осуществлен по англоязычным статьям зарубежных авторов.

6. Отметим, что выявленные тенденции в формировании дизайна исследований творческого мышления, предложенные в данной статье, отмечены ав-

торами на основании анализа указанных работ и в дальнейшем могут быть расширены или уточнены.

Результаты и их обсуждение

Лонгитюдные исследования творческого мышления

В изучении творческого мышления ученые во всем мире заинтересованы в ответе на вопрос о том, есть ли оптимальный возраст, в рамках которого наиболее ярко проявляется творческое мышление человека. Попытки нахождения такого «золотого периода» в онтогенезе связаны с лонгитюдными исследованиями. Спады и скачки в развитии творческого мышления в течении жизни выявила группа ученых из польского университета Марии Гжегожевской Я. Гралевски, А. Гайда, Е. Вишневска, И. Лебуда, Д.М. Янковска (Gralewski, Lebuda, Gajda, Jankowska, Wisniewska, 2016). Для диагностики была использована выборка в количестве 4898 поляков в возрасте от 4 до 21 года на каждой ступени польской системы образования. Наблюдаемые изменения показали нелинейную закономерность в развитии творческого мышления с разнообразными тенденциями его снижения и повышения. Ученые выяснили, что уровень творческого мышления последовательно возрастает от четырех до 14 лет, при этом три незначительных спада происходят в возрасте 7, 11 и 13 лет. После 14 лет происходит постепенное снижение уровня творческого мышления, которое длится до 17 лет, после чего следует еще один подъем, который заканчивается в возрасте 20 лет. Анализ тенденций развития показывает, что замедление развития творческих способностей происходит уже в средней школе, что подтверждается спадом в развитии творческого мышления у подростков.

К.Й. Гонсалес Рестрепо, К.К. Ариас – Кастро, В. Лопес – Фернандес из Колумбии изучили развитие креативности в зависимости от возраста пришли к выводу о том, что творчество может быть выражено по-разному на каждой из стадий возрастного развития (González Restrepo, Arias-Castro, López-Fernández, 2019). Факт снижения творческих способностей в старости ученые подвергают сомнению. При этом важным считают учет переменных, которые могут повлиять на результаты. В качестве переменных, которые могут способствовать прояснению гипотез относительно развития креативности, ученые указывают образовательный уровень, интеллект, личность, использование стратегий, тестовую задачу, которую необходимо выполнить, уровень здоровья и повседневную деятельность.

Голландские ученые Х. Бэй, П. Лесеман, Х. Малдер, М. Морбек, а также Э. Кросберген провели исследование 107 детей от трех до пяти лет в четырех типичных начальных школах в течение примерно полутора лет (Baï, Leseman, Moerbeek, Kroesbergen, Mulder, 2021). В исследовании измерялось дивергентное мышление каждые шесть месяцев в возрасте четырех, четырех с половиной, пяти и пяти с половиной лет. Результаты показали, что дети в возрасте от пяти до шести лет генерировали больше идей, и эти идеи были более оригинальными, чем у детей в возрасте до пяти лет. Было выявлено, что предметно-ориентированные умственные операции были положительным предиктором оригинальности. Результаты, сходные с данными, были получены в работе О.И. Сысуна, в которой показано, что в шестилетнем возрасте 37 % детей

имеют высокий уровень творческого мышления, а в семилетнем возрасте – 17 % (Сысун, 2006). Данные разных исследований, проведенных в различных странах, подтверждают ценность старшего дошкольного возраста для формирования творческого мышления и снижение этого показателя после поступления в школу.

Кросс-последовательный анализ развития творческих способностей детей, посещающих школу, составил профессор психологии Г. Крампмен из университета Трира (Krampe, 2012). Тесты на креативность проводились в 5 выборках (две – в детском саду и три – в начальной школы), повторные тестирования в этих выборках осуществлялись три года подряд. Выборки включали в себя 244 детей из Люксембурга и 312 детей из Германии, обучающихся в разных образовательных системах. Представленные результаты кросс-последовательного анализа подтверждают значительный спад творческих способностей в области беглости мышления и гибкости во время переходов из одной образовательной ступени в другую. Первое снижение наблюдается во время зачисления в школу после детского сада. Исследователь объясняет это тем, что поступление в школу связано с растущими потребностями детей в социальной адаптации, подчинении и принятии авторитетов. Свойственные для дошкольника запросы на конвергентные стили мышления, которые часто считаются необходимыми в игре, существующими в начальном образовании дидактикой и методами обучения не поддерживаются.

Предикторы творческого мышления

Среди наиболее значимого фактора, оказывающего влияние на развитие творческого мышления, исследователи называют образовательную среду, условия обучения детей. Французские исследователи Н. Ахмади и М. Безансон рассматривают творчество как компетенцию, формируемую в рамках обучения (Ahmadi, Besançon, 2017). Дизайн исследования был построен в рамках многомерного подхода, включающего четыре основных предиктора, определяющих творчество: когнитивный фактор (интеллект или знания), фактор влияния (личность или мотивация), эмоциональный фактор (эмоциональные качества, влияющие на творческий потенциал) и экологический фактор, связанный со средой (семейная или школьная среда). Основная цель в работе состояла в выявлении связи между творчеством как компетенцией XXI века и двумя факторами: когнитивным и экологическим. Этот выбор мотивирован двумя соображениями: во-первых, когнитивные факторы можно тренировать в классе с помощью школьной программы, а школьный экологический фактор может быть скорректирован учителями. Раскрывая природу творчества как компетенции XXI века, ученые связывают его с критическим мышлением и метапознанием (способностью учиться) как «образом мышления» и сотрудничеством как «способом работы». Следовательно, по мнению авторов, учителя должны не только учить творчеству в классе, но учитывать творчество как многокомпонентный феномен, выступающий как специфический навык XXI века.

Творчество в контексте образовательных технологий, как фундаментальных конструкций XXI века, рассматривают Д. Хенриксен, П. Мишра и П. Фишер (Henriksen, Mishra, Fisser, 2016). Развитие творческого мышления, по мне-

нию данной группы ученых, следует рассматривать не с точки зрения отдельного фактора, влияние которого значимо, а системно. Исследователи выделяют три силы, влияющие на творчество в школьном обучении: уровень педагогического образования учителя, оценивание и образовательную политику. В настоящее время вполне четко выстраивается дискурс вокруг инфузии творческого мышления и технологий в образовательных системах XXI века. Однако включение творчества в область задач обучения, как считают авторы, затруднено рядом обстоятельств. С одной стороны, преподаватели должны сосредоточиться на собственных компетенциях творческого преподавания, его методах, с другой стороны, развитие творческого мышления у учащихся требует специального содержания, в котором творчество выступает как контент, представляющий проблемные задачи, кейсы, иницирующие креативные решения ситуации. Появление новых технологий может расширять наши системные представления о творчестве. К примеру, новые цифровые и сетевые технологии с их двойными возможностями простоты создания и легкости совместного использования вытесняют стандартные дидактические модели.

В возрасте, предшествующем обучению в школе, где преобладающей деятельностью ребенка является игра, уже имеются предпосылки развития творческого мышления. Украинский психолог Л. Жданевич и ее коллеги проанализировали проявление креативности на ранних этапах онтогенеза, а также взаимосвязь творческих способностей и социальной адаптации дошкольников. Ученые провели диагностику творческих способностей 115 детей в возрасте 5–6 лет. Дети продемонстрировали высокую продуктивность при решении творческих задач. Полученные результаты свидетельствуют о том, что развитие творческих способностей и интеллекта дошкольников создает единый фактор. Существует целостный механизм развития познавательных способностей в результате приобретения опыта взаимодействия с окружающим миром как предметным, так и социальным. В то же время творчество не следует рассматривать как нечто интегрированное в структуру интеллектуальных способностей. Оно формируется к 5–6 годам на основе общего интеллекта и вскоре становится отдельной способностью, поддерживаемой личностными предпосылками и благоприятными социальными условиями. Особое внимание следует обратить на случаи отрицательной связи между способностями к творчеству и параметрами адаптивности – повышением тревожности при повседневной деятельности и снижением контроля над чувствами (Zdanevych, 2020). Следует отметить, что данные тенденции в развитии творческого мышления в связи с интеллектом отмечались ранее в работах российских ученых (Поддьяков, 1994; Брушлинский, 1996).

К.К. Фер и С.В. Расс исследовали игру, дивергентное мышление и творческое воображение (Fehr, Russ, 2016). Выборка включила в себя 41 ребенка в возрасте 4–6 лет. Исследователи выделили два процесса в игре, предположительно связанных с творчеством: когнитивный и аффективный. Когнитивные процессы включают воображение, символизацию и организацию истории в повествовании игры (под игрой подразумевается ролевая игра). Аффективные процессы проявляются в эмоциональных выражениях внутри рассказа. В боль-

шинстве исследований в области творчества и игры использовалось дивергентное мышление как мера творчества. Обнаружено, что дети практикуют дивергентное мышление в ролевой игре (Singer, Singer, 1990). Кроме того, включение аффектов в фантазиях расширяет процесс поиска идей, образов и воспоминания, важных для творчества (Fein, 1987; Russ, 2014). Работа Расс и ее коллег является одной из немногих, где рассмотрено влияние аффектов на мышление в ролевых играх детей. В российской психологии игра как вид деятельности дошкольника рассматривается в качестве основной силы, влияющей на его развитие, в том числе и творческого мышления (Кудрявцев В.Т., 2005; Смирнова, 2010).

Изучая связь игры и творческого мышления детей специально исследовалась способность ребенка к повествованию в игре, с рассказыванием историй. Ролевая игра концептуально связана с рассказыванием историй, поскольку дети создают историю и разыгрывают ее во время ролевой игры. Николопулу (Nicolopoulou, 2007) предложил модель, подчеркивающую взаимосвязь между ролевой игрой и развитием воображения. Хоффманн и Расс (Hoffmann, Russ, 2012) обнаружили, что дивергентное мышление в игре связано с творчеством в повествовании. Это исследование подтвердило результаты работ Каугарса и Расс (Kaugars, Russ, 2009), в которых была обнаружена положительная взаимосвязь между ролевой игрой и дивергентным мышлением дошкольников.

Связь творческого мышления детей и социальной ориентации их в повседневных ситуациях в финском дошкольном образовании и воспитании исследовали Т. Никкола, Ю. Реунамо и И. Руоконен (Nikkola, Reunamo, Ruokonen, 2020) Всего в исследовании приняли участие 280 детей в 23 детских садах и дошкольных учреждениях. Творческое мышление, оценивалось с помощью теста Торренса (Thinking Creatively in Action and Movement). Результаты показали, что творческие способности имеют статистически значимые корреляции с символизацией. Это значит, что есть положительная взаимосвязь между способностью детей использовать образы в той или иной ситуации. Общие способности к творческому мышлению положительно коррелировали с совместным творчеством детей. В этом исследовании изучались творческое мышление, беглость, оригинальность и воображение в действии, и была обнаружена положительная связь между данными характеристиками творческого мышления и ориентацией на участие ребенка в ситуации. В качестве средства творческого мышления дошкольников в российской психологии символизация рассматривалась в работах О.М. Дьяченко (Дьяченко, 1987).

Австрийские ученые из университета Грац во главе с М. Бенедекком исследовали предикторы творческого мышления при изучении взаимосвязи интеллекта, креативности и когнитивного контроля (Benedek, Fink, 2019). Причину того, что интеллект и креативность являются взаимосвязанными конструкциями, ученые видят в том, что в обоих процессах задействованы исполнительные функции. Традиционно под исполнительными функциями подразумевают базовые когнитивные функции, к которым относятся контроль внимания, когнитивное торможение, сдерживающий контроль, рабочую память и когнитивную гибкость. Более высокий уровень исполнительских функций связан с пла-

нированием и подвижным интеллектом. Исполнительные функции способствуют производительности в сложных когнитивных задачах, и считается, что они представляют элементарную когнитивную основу, определяющую индивидуальные различия интеллекта в целом. Суть данного исследования заключается в изучении роли трех исполнительных функций – обновления рабочей памяти, точности переключения и торможения (подавления) интерференции в связи с интеллектом и креативностью. Исследование направлено на решение вопроса о том, какие именно исполнительные функции задействованы в творческом процессе. В исследовании приняли участие 230 девушек от 18 до 45 лет (средний возраст 23 года). С помощью невербального теста (Schellig, Schuri, Arendasy, 2011) были оценены три различных типа исполнительных функций: обновление, переключение и торможение, которые считаются особенно актуальными при решении сложных умственных задач.

Так, обнаружено, что при генерации творческих идей, большинство ответов отражают очевидные, общие идеи, которые важны, но не креативны. Для генерации творческих идей, вероятнее всего, может потребоваться активация и поиск концепций, которые могут удаленно быть связаны с проблемой или стимулом. Избирательный поиск релевантных, но слабо связанных понятий поддерживается эффективным подавлением заметных, тесно связанных концепций. Как упоминалось ранее, творческие идеи возникают при объединении ранее не связанных понятий, а зачастую – парадоксально далеких друг от друга. Стратегия поиска сходна с дивергентным стилем, где применяются новые, возможно и альтернативные, способы использования обычных предметов.

Рабочая память участвует в идентификации и поддержании релевантных сигналов, которые помогают разграничить фактический поисковый набор (Unsworth, Engle, 2007). Следовательно, более высокая емкость оперативной памяти способствует эффективному поиску, что приводит к более высокой вероятности получения релевантных семантических концепций, которые подходят для творческих идей.

Установлено, что рабочая память влияет на творческий процесс генерации идей (Gilhooly et al, 2007). Люди с более высоким объемом рабочей памяти могут лучше поддерживать все цели активными на протяжении всей задачи, тогда как люди с низким объемом рабочей памяти удерживают меньше целей. Аналогичным образом было показано, что интеллект регулирует эффективность использования определенной стратегии генерации идей, что согласуется с представлением о том, что активное поддержание такой стратегии зависит от вместимости рабочей памяти (Nusbaum, Silvia, 2011).

Ф.Р. Лили из Калифорнийского университета исследовал различные стратегии развития креативности в подростковом возрасте. Исследователи специально подчеркивают, что, прежде всего, родители должны стимулировать интерес подростков к творчеству. Сострадательный и демократичный родитель помогает укреплять доверие и уважение, которые способствуют укреплению уверенности, необходимой для познания окружающего мира. Развитие творческих способностей учащихся зависят и от учителя, способного владеть методами развития творчества и ориентированного на взаимопонимание с каждым из

своих учеников. Это позволяет строить психологически безопасную среду, в которой есть доверие и поддержка инициативности и открытости для творчества. В такой среде учитель должен быть рефлексивным, всегда знать, как его обучение соответствует удовлетворению потребностей всех учащихся в познании. В исследовании формулируется вывод о том, что если даже наши системы образования, бизнеса, правительств не будут развиваться, чтобы продвигать творчество, то родители и члены семьи, учителя, тренеры и другие значимые люди должны поддерживать своих детей и учеников, обучая их быть более творческими (Lilly, Bramwell, 2004). В целом, если обучение в школе стимулирует творческое мышление, то в дальнейшем это будет способствовать свободе мысли, мотивации и, как отмечается в статье, «любви к жизни на всю жизнь» (Lilly, Bramwell, 2004). Когда дети боятся рисковать, не чувствуют себя в безопасности, чувствуют, что их несправедливо осуждают, их не поддерживают, активно ищут свою идентичность, они менее склонны к риску, вовлечению. Креативность – положительный атрибут человеческого поведения. Ученые указывают на то, что позитивная психология, фокусируясь на творчестве и других положительных человеческих качествах, помогает понять, как такие формы поведения как альтруизм, оптимизм и лидерство, могут помочь преобразовать наше общество. В статье с сожалением отмечается, что в системе школьного образования все еще существуют установки, которые уделяют больше внимания количественному оцениванию и статистике, чем содержательному анализу общего благополучия учеников.

Канадские ученые П.Л. дэ Шанталь и Г. Марковиц из Квебекского университета сравнивали способность генерировать альтернативные идеи и когнитивное торможение у детей дошкольного возраста. (Markovits, de Chantal, 2020). Изучалось влияние двух факторов в способности к рассуждению у детей дошкольного возраста: когнитивное торможение и способность создавать альтернативные идеи. В первом исследовании в общей сложности 32 дошкольника были продиагностированы на проявление торможения и логического рассуждения. Результаты показали, что правильное рассуждение не связано с мерой торможения, а скорее связано со способностью генерировать альтернативные идеи. Они обнаружили, что есть взаимосвязь между индивидуальными различиями в скорости поиска удаленных альтернатив и способностью воздерживаться от «ошибки обратного». Это проливает свет на относительную важность поисковой гибкости во время рассуждений. Можно предположить, что некоторая форма дивергентного мышления лежит в основе ранней способности рассуждать логически. В свою очередь, такой вывод показывает новое направление для развития дедуктивного мышления у детей младшего возраста.

Валидность измерения творческого мышления

Трудности измерения творческого мышления связаны с многозначностью и различиями в подходах к пониманию креативности в психологии, о чем подробно описано в работе К.А. Трошиной (Трошина, 1998). По мнению Джона Баера, креативность не является общим набором навыков, напротив, в зависимости от сферы проявления креативность будет иметь специфичный для этой сферы домен. Баер утверждает, что общего домена креативности не существу-

ет, поэтому и тесты, диагностирующие индекс креативности, не совершенны и в определенной степени, не валидны (Baer, 2016). Традиционно творческий потенциал измеряют с помощью теста творческого мышления Торранса. Однако, по мнению ряда исследователей, этот тест не диагностирует дивергентное мышление, особенно в тестах на оригинальность и проработанность. Альтернативную процедуру оценки двух измерений в тесте творческого мышления Торранса изучила группа испанских ученых М.Ф. Прието, К.Ф. Гарсия, М.С. Гомес и М.Д. Прието Санчез (Prieto, García, Gómez, Prieto Sánchez, 2021). Было исследовано 649 детей в возрасте 5–12 лет, при этом вычислялся средний балл за оригинальность и проработанность. Были изучены последствия этой системы оценок: факторная структура теста и выявление творческого потенциала. Рассматривалась взаимосвязь между беглостью-оригинальностью и беглостью-проработкой; результаты подтверждают идею о том, что творческий профиль сочетает в себе беглость, оригинальность и проработанность. Ученые попытались в своей работе лучше понять природу дивергентного мышления и сложность его оценки при использовании теста Торранса. Выводы исследования можно резюмировать следующим образом: беглость и гибкость тесно взаимосвязаны, компонент оригинальности, проявляясь в последнюю очередь, показывает наименьшую вариативность. Этот результат противоречит убеждению, что ядро дивергентного (креативного) мышления содержит оригинальность (Runco, 2008; Runco, Jaeger, 2012), поэтому необходимы дополнительные исследования, чтобы прояснить важность этого измерения в творческом мышлении. Результаты изучения творческих профилей учеников в зависимости от их уровня успеваемости по различным переменным (беглость, средняя оригинальность и средняя проработанность) показывают следующее: ученики с наибольшей беглостью не обязательно те, кто проявляет высокий уровень оригинальности. Но самые оригинальные ученики – это те, кто демонстрирует наибольшую беглость. Необычные идеи возникают, когда традиционные идеи уже изучены, и больше не осталось новых для исследования. Учащиеся же с меньшей беглостью – это те, кто демонстрирует меньшую проработанность. Этот результат противоречит принятому предположению о том, что ограничения по времени заставляют учащихся выбирать между созданием новых идей или развитием тех, которые они уже высказали. Результаты настоящего исследования показывают, что беглость выражается не только в количестве рисунков, но и в количестве добавленных к нему деталей. Наиболее оригинальные работы обнаружены у тех респондентов, у которых наблюдались наиболее разработанные идеи, а наименее оригинальные – у тех, кто меньше всего разрабатывает свои ответы.

К проблеме измерения творческого мышления обратился американский исследователь Б. Барбот. Автор напротив призывает не ограничиваться измерением дивергентного мышления для оценки креативности. Несмотря на многолетние исследования творческого мышления, его измерение в значительной степени основывалось на задачах дивергентного мышления, которые, по мнению Барбота, имеют концептуальные и психометрические недостатки (Barbot, 2018). Эти недостатки сильно затрудняют точное изучение творческого мыш-

ления и его динамики в рамках комплексной психологической оценки. Автор называет в качестве упущенной из вида проблемы структуру задач на диагностику дивергентного мышления. Здесь следует обратить внимание на то, что при диагностике дивергентного мышления решение задачи зависит от единственного стимула как отправной точки процесса творческого мышления, оценивание зависит от показателя беглости. Б. Барбот предлагает рассмотреть в качестве инструмента диагностики более валидную методику, разработанную в области когнитивной нейробиологии творчества тест «Многопробная творческая идея» (МТСИ). Эта структура меняет текущую парадигму измерения, во-первых, предлагая различные стимулы, представленные в четко определенном наборе; во-вторых, переосмысливая концепцию беглости идей, используя временной анализ генерации идей, и, в третьих, фиксируя индивидуальную динамику в процессе формирования идей (например, моделируя время, необходимое для достижения максимально необычной реакции). Исследователь полагает, что преимущества структуры МТСИ делают ее более валидным инструментом диагностики творческого мышления. При этом важно и то, что МТСИ использует средства нашей цифровой эры (лог-анализ взаимодействий с цифровыми оценками), чтобы сместить акцент классической структуры дивергентного мышления на количестве полученных ответов в сторону точного измерения времени, затраченного на создание выходных данных творческого мышления. Считается, что эта структура минимизирует влияние эффектов зависимости от стимула и беглости, улучшая при этом надежность оценок креативного мышления (для нескольких испытаний), экологическую и внешнюю валидность.

Исследовали М. Рунко и С. Ачар вслед за Б.Барботом считают, что уподобление творческого мышления дивергентному является неверным и что данную устоявшуюся парадигму следует пересмотреть (Acar, Runco, 2019).

Дивергентное мышление часто приводит к оригинальности, а оригинальность является центральной особенностью творчества, но в то же время, кто-то может хорошо сдать тест дивергентного мышления и не проявляться творчески. Отношение к дивергентному мышлению неоднократно меняется. Изначально ученые высказали предположение, что тесты дивергентного мышления могут заменить IQ. Дальнейшие исследования показали, что прогностическая и дискриминантная достоверность были умеренными. На этом этапе тесты дивергентного мышления и все тесты на творчество были снова проверены и более тщательные психометрические исследования продемонстрировали, что валидность на самом деле была такой же хорошей, как и обнаружилась во время психологической оценки (некоторые коэффициенты превышают 0,6). Объяснить это можно тем, что теоретически тесты на дивергентное мышление – это не тесты на творчество. Они являются оценкой потенциала для творческого решения проблем. Дивергентное мышление не является синонимом творчества, но тесты дивергентного мышления дают полезные оценки значимого потенциала. Наиболее впечатляющие из них созданы на основе инструментов диагностики дивергентного мышления.

Заключение

1. Данное исследование является продолжением серии статей, в которых дан анализ исследований творческого мышления в зарубежных источниках. (Торшина К.А., 1998; Чулюкин К.С., Бянова Л.Ф., 2017). Однако настоящий обзор отличается тем, что в нем приводится анализ результатов эмпирических исследований творческого мышления в детском возрасте, полученных в последние пять лет.

2. Лонгитюдные исследования творческого мышления в основном сосредоточены на решении задачи выявления сензитивного периода. Наиболее ярко, как обнаружилось в ряде работ, творческое мышление проявляется в возрасте пяти-шести лет. Спады творческого мышления связаны с переходами в ступенях образовательной системы, особенно на границе дошкольного и начального образования.

3. В качестве основных предикторов творческого мышления исследователи отмечают три силы в школьном обучении: уровень педагогического образования учителя, оценивание и образовательную политику. В дошкольном возрасте влияние на развитие творческого мышления оказывает игра ребенка, особенно сюжетно-ролевая, связанная с повествованием историй.

4. Отмечается неудовлетворительное состояние методов диагностики творческого мышления. В частности есть диссонанс в том, что основу творческого мышления составляет дивергентность, способность генерировать альтернативные идеи, а наиболее распространенная диагностическая процедура с использованием теста Торранса дивергентность как таковую не выявляет. Предлагается включить в арсенал диагностических методик по выявлению способности творчески мыслить систему оценок по тесту «Многопробная креативная идея» (МТСИ).

5. При анализе зарубежных публикаций по проблеме развития творческого мышления в детском возрасте отмечается, что в источниках отсутствуют ссылки на работы российских авторов. Это обстоятельство является важным в силу того, что многие из выдвигаемых сегодня в западной психологии развития гипотез относительно предикторов творческого мышления в российской психологии апробированы, начиная с шестидесятых годов XX века и имеют объективные научные решения.

Литература

1. Бердяев Н.А. *Творчество и объективация* / под ред. А.Г. Шиманского, Ю.О. Шиманской. – Мн.: Экопресс, 2000.
2. Богоявленская Д.Б. *Интеллектуальная активность как проблема творчества*. – Ростов, 1983.
3. Брушлинский А.В. *Субъект: мышление, учение, воображение*. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
4. Веракса Н.Е. *Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии*. – 1990. – № 4. – С. 5–14.
5. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей*. 2-е изд. – СПб.: Изд-во «Питер», 2007.
6. Дьяченко О.М. *Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии*. – 1987. – № 1. – С. 44–51.

7. Кудрявцев В.Т. *Игра и развитие воображения ребенка: очевидное и неочевидное*// Журнал практического психолога. – 2005. – № 6. – С. 77–87.
8. Матюшкин А.М. *Основные направления исследования мышления и творчества.* // Психологический журнал. – 1984. – № 1. – С. 9–17.
9. Поддьяков Н.Н. *Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: концептуальный аспект.* – Волгоград: Перемена. 1994.
10. Пономарев Я.А. *Психология творческого мышления.* – М.: АПН РСФСР, 1960.
11. Смирнова Е.О. *Лучшие развивающие игры.* – М.: ЭКСМО. – 2010.
12. Сысун О.И. *Формирование и развитие способностей детей к творчеству* // Пачатковая школа. – 2006. – № 11. – С. 14–17.
13. Торшина К.А. *Современное исследование проблемы креативности в зарубежной психологии* // Вопросы психологии. – 1998. – № 4.
14. Чулюкин К.С., Баянова Л.Ф. *Проблема креативности детей в современной зарубежной психологии развития* // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. – № 10. – С. 14–21.

УДК 378

**Ф.Ф. Харисов, д.п.н., профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,
г. Москва, Россия**

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ШКОЛ, ФОРМИРУЮЩИЕ КУЛЬТУРУ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация.** Система образования нашей страны имеет огромный духовно-нравственный, мировоззренческий, интеллектуальный, культурологический и здоровьесберегающий потенциал, который необходимо использовать на благо подрастающего поколения. И качество общего образования должно определяться не только качеством обученности детей, их грамотностью, но и качеством их духовно-нравственного становления, гражданского позиционирования и физического развития. Цель данной статьи проанализировать имеющиеся модели общеобразовательных школ, формирующих культуру здоровья обучающихся и обозначить стратегии их поведения.*

***Ключевые слова:** школа, образование, культура здоровья, модели, стратегии поведения, педагоги, система ценностей, профилактика, сохранение, укрепление здоровья.*

**F.F. Kharisov, Doctor of Pedogogy, Professor,
Corresponding Member of Russian Academy of Education,
Moscow, Russia**

ORGANIZATIONAL MODELS OF SCHOOLS THAT FORM A CULTURE OF STUDENTS' HEALTH

***Abstract.** The education system of our country has a huge spiritual and moral, ideological, intellectual, cultural and health-saving potential, which must be used for the benefit of the younger generation. And the quality of general education should be determined not only by the quality of children's education, their literacy, but also by the quality of their spiritual and moral formation, civic positioning and physical development. The purpose of this article is to analyze the existing models of secondary schools that form the health culture of students, and to identify strategies for their behavior.*

***Keywords:** school, education, health culture, models, behavioral strategies, teachers, value system, prevention, preservation, health promotion.*

Введение. Проблема формирования культуры здоровья у обучающихся может эффективно решаться, только в том случае, если в условиях целостного педагогического процесса здоровье будет рассматриваться не как некая локальная задача, а как стратегическое направление и цель формирования целостной личности с высоким уровнем интеллекта и культуры здоровья. При этом здоровье позиционируется как доминантная гуманистическая ценность, личностная характеристика [2].

Методы исследования. Анализ педагогической практики и научных исследований показывает, что проблема здоровьесозидающего образования решается в двух педагогических плоскостях: сохранение и укрепление здоровья в системе образования и формирование культуры здоровья. Данные направления опираются на разные методологические основания и реализуются разными методическими, организационными, дидактическими механизмами. Рассмотрим феномен «культура здоровья». Культуру здоровья следует понимать как целостную систему ценностей (нравственных, гражданских, общечеловеческих, религиозных, этнокультурных, семейных и др.), которые обозначают духовные смыслы человеческой жизнедеятельности. Культура здоровья проявляется в личностной позиции человека, его знаниях, умениях, эмоциях и поведении. В педагогическом осмыслении культура здоровья – это: знания о здоровье и о том, что и как делать для сохранения здоровья; отношение, т. е. эмоционально-ценностное отношение к здоровью, мотивы, желания; поведение, когда приобретенные знания, эмоциональные установки реализуются в практических действиях, поступках, жизни [3,4]. Н.П. Абаскалова культуру здоровья определяет как жизненную позицию человека (наличие позитивных целей и ценностей) [1].

Результаты исследования.

Система общего образования обладает разнообразным опытом формирования культуры здоровья подрастающего поколения. Рассмотрим основные организационные модели данной деятельности.

Образовательные модели. В таких школах основной целевой приоритет направлен на обучение здоровью, формированию навыков и умений как сохранить и укрепить духовное и физическое здоровье обучающихся. Обучение здоровью в таких школах осуществляется по следующим направлениям: интеграция элементов культуры здоровья в содержание предметов; проектирование отдельных тем, модулей в содержании образования и включение в учебный план специальных предметов, таких как «Уроки здоровья», «Нравственное образование», «Помоги себе сам» и другие. Кроме того, обучение здоровью осуществляется во внеурочной деятельности путем участия обучающихся в проектной и исследовательской деятельности. Культура здоровья охватывает как предметное, так и метапредметное содержание образования.

Воспитательные модели. В школах сегодня активно внедряются государственные стандарты, которые требуют обязательной разработки специальных программ и проектов как по сохранению и укреплению здоровья, так формированию культуры здоровья в досуговой, внеучебной деятельности. В школах организуются классные часы, диспуты, форумы, встречи, экскурсии, проекты,

спортивные секции, клубы здоровья, проводятся спортивные соревнования, дни здоровья, экскурсии, турпоходы, веселые старты и т. д. Во внеурочное время серьезное внимание уделяется индивидуальной, дифференцированной работе с ребятами. Педагоги, включая детей в процесс социализации, помогают им самостоятельно выбирать позитивные жизненные приоритеты, адаптироваться к социокультурным условиям, сформировать устойчивый иммунитет по отношению к безнравственным поступкам, проявлению экстремизма, употреблению алкоголя, табака и наркотиков. Сегодня в мире цифровизационных войн за умы и сердца наших детей воспитательных ресурс образования очень актуален, необходимо учить детей выбирать информацию, проверять ее и доверять.

Организационные модели. Данные модели реализуются на основе теории организационного развития, которая предполагает определенный алгоритм деятельности: выявление проблем со здоровьем обучающихся; определение и выбор возможностей для формирования культуры здоровья (педагогических разработок, здоровьесберегающих технологий, программ, инструментария и др.). В таких школах меняется вся образовательная система, от режима простого функционирования, она переходит в режим развития. Педагоги повышают свою профессиональную компетентность в отношении обучения здоровью, в структуре школы создаются новые центры, призванные поддерживать педагогов формировать культуру здоровья, активно осуществляется социальное партнерство с родителями, учреждениями культуры, здравоохранения. Серьезное внимание уделяется стилю и культуре межличностного общения, оптимизируется режим работы образовательной организации, уменьшается продолжительность занятий, вводятся динамические паузы, организуется работа фитобаров, комнат релаксации, привлекаются волонтеры, родители для организации досуговых и общественно-полезных дел.

4. Профилактические модели. Во многих субъектах РФ создаются центры содействия укреплению здоровья и ресурсные центры в системе образования. В таких центрах разрабатываются диагностические материалы, программы, координируется работа всех звеньев и ведомств, оказывается помощь образовательным организациям, проводятся тренинги и обучение педагогов по профилактике адиктивного поведения детей и подростков. В школах создаются агитбригады, мини театры, проекты, направленные на профилактику негативных явлений в подростковой среде. В таких школах часто проводятся встречи с работниками разных ведомств. Следует отметить, что профилактическая деятельность не должна осуществляться фрагментарно, следует системно и целенаправленно работать в этом направлении.

Образовательные организации по эффективности здоровьесберегающей деятельности можно разделить на следующие группы: пассивные, иммитирующие и лидирующие. В пассивных школах очень слабо ведется работа по формированию культуры здоровья, в основном фрагментарно. И проблему здоровья ограничивают на уровне спортивно-физкультурной деятельности. Другая группа школ, иммитирующие здоровьесберегающую деятельность. В таких школах разработаны программы, созданы условия, но системной работы не ведется. Все мероприятия проводятся ради галочки, для отчета. Педагоги не мо-

тивированы на здоровьесберегающую деятельность, они слабо владеют здоровьесберегающими технологиями. Все новые технологии в таких школах спускаются сверху, у педагогического коллектива нет активности.

Радует то, что развиваются школы с лидирующей, активной позицией в отношении здоровья обучающихся. В таких школах создается здоровьесберегающая образовательная среда, в учебный план введены специальные предметы по обучению культуре здоровья, проводится регулярный мониторинг здоровья и отслеживается динамика состояния духовного и физического, анализируются результаты и выявляются проблемы. Такие школы имеют положительные результаты в состоянии здоровья.

Очень важный аспект в решении данной проблемы отводится рассмотрению феномена «культуры здоровья» с позиции компетентностного подхода, культура здоровья – это знания и умения человека вести здоровый образ жизни, выражать свою личностную и гражданскую позицию, активно реализовывать свои знания в жизни.

Выводы. Таким образом, следует отметить, что школы по актуализации проблемы формирования культуры здоровья отличаются по целевым, содержательным, организационным показателям, а также и по стратегиям развития.

Литература

1. Абаскалова Н.П. *Здоровью надо учить: методическое пособие для учителей.* – Новосибирск: Лада, 2000. – 292 с.
2. Харисов Ф.Ф. *Образование и здоровье.* – М.: ООО Издательство «Весь мир», 2003. – 208 с.
3. Харисов Ф.Ф., Харисова Л.А. *Оценка здоровьесберегающих технологий в системе общего образования. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология.* – 2012. – № 2. – С. 86–89.
4. Харисов Ф.Ф., Иванков Ч.Т. и др. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* – 2009. – № 3. – С. 10–14.
5. Щедрина А.Г. *Педология – наука о детстве в формировании здорового образа жизни.* – Новосибирск, 2010. – 220 с.

УДК 372.834

*К.И. Хисматуллина, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ВЛИЯНИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. Проблема исследования. Государство понимает значимость процесса формирования правовой компетенции обучающегося для развития общества, поэтому правовое образование является приоритетным направлением государственной политики [1]. Актуальность данного исследования обусловлена проблемой формирования правовой компетенции обучающегося в эпоху повышенной роли сети Интернет. Обучающийся, как личность с несформированным мировоззрением, попадает под особое влияние интернета. С одной стороны, интернет оказывает помощь обучающемуся в усвоении правовой информации, с другой, меняет его правовые установки и ценности. Процесс формирования правовой компетенции обучающихся трансформируется и значительно отличается от классиче-

ских общепринятых форм. Этот процесс не опирается ни на опыт старших поколений, ни на культурное наследие. Процесс формирования правовой компетенции обучающегося не является следствием целенаправленной деятельности государства и общества, он опирается на установки и правовую информацию, которая транслируется в интернете. У обучающегося может возникнуть состояние информационной перегрузки, что не позволит ему сформировать четкое представление о значимости правовой компетенции. Педагогическое сообщество ставит перед собой цель снижения уровня негативного влияния интернета на процесс формирования правовой компетенции обучающегося, направляя его работу в интернете на качественный правовой контент [2]. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: выделить понятие правовой компетенции, определить ее компоненты, представить информационно-правовые ресурсы, выявить негативные стороны работы в интернете, которые могут оказывать нежелательно воздействие на правовую компетенцию обучающегося. **Выводы и рекомендации.** Проведенный анализ процесса формирования правовой компетенции в сети Интернет позволяет сделать вывод о необходимости внедрения в образовательный процесс информационно-правовой безопасной среды, где обучающийся сможет в свободном доступе пользоваться достоверной правовой информацией. Для этого нужно создать школьную информационно-правовую онлайн базу с интернет-ресурсами, обеспечивающими качественное правовое образование. **Результаты исследования могут быть использованы** при разработке рабочей программы и программы внеурочной деятельности по обществознанию.

Ключевые слова: правовая компетенция, обучающийся, Интернет, правовое образование, право, правовая информация.

*K.I. Khismatullina, student
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE INFLUENCE OF THE INTERNET ON THE FORMATION OF THE LEGAL COMPETENCE OF THE STUDENT

Abstract. Research problem. The state understands the importance of the process of forming the legal competence of a student for the development of society, therefore legal education is a priority area of state policy [1]. The relevance of this study is due to the problem of the formation of the legal competence of the student in the era of the increased role of the Internet. The student, as a person with an unformed worldview, falls under the special influence of the Internet. On the one hand, the Internet helps the student in learning legal information, on the other hand, it changes his legal attitudes and values. The process of forming the legal competence of students is being transformed and differs significantly from the classical generally accepted forms. This process is not based either on the experience of older generations or on cultural heritage. The process of forming the legal competence of a student is not a consequence of the purposeful activities of the state and society, it relies on the attitudes and legal information that is broadcast on the Internet. The student may experience a state of information overload, which will not allow him to form a clear idea of the importance of legal competence. The pedagogical community sets itself the goal of reducing the level of the negative impact of the Internet on the process of forming the legal competence of the student, directing his work on the Internet to high-quality legal content [2]. Based on the foregoing, **the purpose** of the study is to present information and legal resources and to identify the negative aspects of working on the Internet, which may have an undesirable impact on the legal competence of the student. **Conclusions and recommendations.** The analysis of the process of formation of legal competence on the Internet allows us to conclude that it is necessary to introduce an information and legal safe environment into the educational process, where the student will be able to freely use reliable legal information. To do this, you need to create a school information and legal online database with Internet resources that provide quality legal education. **The results** of the study can be

used in curricula development, work programs and a program of extracurricular activities in social science.

Keywords: *legal competence, student, Internet, legal education, law, legal information.*

На сегодняшний день мы не можем представить картину общества и мира в целом без сети Интернет. Каждую минуту миллиарды пользователей осуществляют поиск информации в сети Интернет, благодаря поисковым системам эта процедура стала общедоступной и привычной для каждого. Происходят процессы внедрения и применения интернета в правовой сфере в российском образовательном контексте. Задача государства при происходящих информационных нововведениях – оценить реальный уровень сформированности правовой компетенции граждан, определить насколько сеть Интернет влияет на формирование правовой компетенции. Необходимо выявить способы обогащения правовых знаний с помощью интернета и понять, каким образом он может оказать разрушительное воздействие. По нашему мнению, основной категорией граждан, подверженным влиянию Интернета, являются обучающиеся. Это объясняется следующими особенностями: обучающиеся очень часто используют сеть Интернет для своей учебной и внеучебной деятельности; они в силу несформированности своего мировоззрения наиболее уязвимы перед информационным и коммуникативным воздействием.

Для определения роли Интернета в формировании правовой компетенции обучающегося, необходимо выявить понятие правовой компетенции и ее структурные компоненты. Правовая компетенция представляет собой совокупность правовых знаний, умений и ценностей, отражающие готовность личности применять их и действовать в соответствии с ними в различных правовых ситуациях. Опираясь на анализ педагогической литературы, можно выделить следующие компоненты правовой компетенции: когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный [1].

Когнитивный компонент правовой компетенции включает в себя: знание фундаментальных основ теории права, знание законодательства различных отраслей права, знание прав и обязанностей гражданина, а также способов их защиты. Мотивационно-ценностный компонент правовой компетенции включает в себя: отношение личности к праву как ценности жизни, уважение прав и свобод других граждан, мотивацию на соблюдение правовых норм. Деятельностный компонент правовой компетенции включает в себя: соблюдение запретов, исполнение обязанностей, действия в соответствии с нормами права.

Определив структуру и сущность правовой компетенции, перейдем к влиянию сети Интернет на формирование правовой компетенции у обучающегося. Влияние Интернета на правовую компетенцию обучающихся представляет собой процесс изменения его правового сознания, установок, ценностей, то есть качественную модификацию правовой компетенции [2]. Интернет является в определенном смысле вектором развития правовой жизни общества. Основной задачей формирования правовой компетенции является гармоничное развитие правовой системы общества, однако обеспечение реализации данной функции невозможно без правовых знаний. Именно поэтому важную роль

в данном процессе играет коммуникативная составляющая правовой компетенции, которая представляет собой процесс правового информирования общества с целью не только разъяснения тех или иных правовых норм, но и формирования уважительного отношения к ним. Для того, чтобы узнать ту или иную правовую информацию, обучающиеся обращаются к различным коммуникативным каналам передачи информации в сети Интернет, чаще всего такими каналами являются неспециализированные источники информации – социальные сети [3]. Но информация, выкладываемая в социальных сетях, не всегда бывает корректной, поэтому для получения достоверной правовой информации следует обращаться к официальным источникам. Рассмотрим основные способы получения официальной правовой информации (каналы) и их влияние на формирование правовой компетенции.

1. Официальный интернет-портал правовой информации. Интернет-портал входит в состав государственной системы правовой информации. На данном сайте обучающийся может ознакомиться со всеми видами правовых документов, с материалами судебной практики как федерального, так и регионального уровня. Обучающийся может посмотреть статистику опубликования законов и их содержание за день, неделю и месяц, данные обновляются ежедневно, статистику самых просматриваемых нормативно-правовых актов за сутки, выявить для себя наиболее актуальные правовые темы. Интернет-портал предлагает список публичных правовых центров, где у обучающегося будет свободный бесплатный доступ к правовой информации. Главная особенность данного интернет-портала состоит в том, что у обучающегося есть возможность просмотреть официальные периодические издания, например, «Свод законов Российской Империи. Издание в 16-ти томах», «Бюллетень Верховного суда Российской Федерации», «Ведомости съезда народных депутатов РФ и Верховного Совета РФ» и другие.

2. Интернет-портал «Нормативные-правовые акты в Российской Федерации» Министерства юстиции Российской Федерации. На сайте размещено более 13 090 061 нормативно-правовых актов, включая в себя законодательство СССР и РСФСР. Для удобства на портале сформирована поисковая система, любой обратившийся обучающийся может найти желаемый правовой документ по слову, фразе, принявшему органу государственной власти.

3. Некоммерческая интернет-версия системы «КонсультантПлюс». Это самая полная база правовой информации среди коммерческих систем. На данный момент система содержит более 250 миллионов документов. Обучающийся может выбрать любой информационно-правовой блок, где содержатся правовые и аналитические материалы, составить свой правовой список документов, необходимых ему, например, при подготовке к ЕГЭ.

4. Федеральный портал проектов нормативных правовых актов. Стоит отметить, что этот сайт поможет не только в формировании правовых знаний, но и в формировании активной гражданской позиции, а также навыков оценивания эффективности деятельности органов государственной власти. Данный портал предлагает зарегистрированным пользователям в числе первых узнавать о за-

конодательных инициативах, оценить влияние принимаемых законов на ведение бизнеса, обсудить проекты и предложить свои идеи для их улучшения. С порталом должен ознакомиться каждый обучающийся, ведь именно от принятых совместно с государственными органами решений зависит будущее страны.

5. Государственная автоматизированная система Российской Федерации «Правосудие» (интернет-портал). Судебный департамент при Верховном суде РФ создал информационную базу, которая предоставляет свободный доступ к информации о судебном делопроизводстве. Обучающиеся могут проанализировать судебные разбирательства, ознакомиться с процессуальными документами, изучить работу суда. Такой обзор судебной практики сформирует у обучающегося навык толкования норм права и их применения в повседневной жизни.

6. Карточка арбитражных дел. Это база данных арбитражных судов РФ, содержащая информацию почти обо всех делах, рассмотренных в них. Каждое дело имеет свою карточку с информацией об участниках дела, движении дела, результатах его рассмотрения. Основная особенность картотеки состоит в том, что она предоставляет информацию по запросу о конкретном юридическом лице: наличие поданных на него исков, его возможное нахождение в процедуре банкротства.

7. Официальные сайты органов государственной власти РФ. Обучающийся может не только ознакомиться с деятельностью органов, но и обратиться к ним с вопросом или подать жалобу, получить обратную связь.

Все вышеперечисленные ресурсы оказывают позитивное влияние на процесс формирования правовой компетенции обучающегося, способствуют повышению его правовой культуры и правовой активности обучающегося, являются навигатором его правотворческой деятельности. Стоит отметить, что не все ресурсы сети Интернет будут способствовать повышению уровня правовой компетенции, некоторые из них имеют обратный эффект. Например, ранее упомянутые социальные сети, которые пользуются популярностью среди всех обучающихся нашей современности. Во-первых, мы наблюдаем тенденцию блогерства, многие юристы оказывают бесплатную консультационную помощь онлайн, пишут о своем правовом опыте, освещают тот или иной правовой вопрос, тем самым пытаются набрать свою аудиторию, своих последователей. Некоторые из них недостаточно компетентны и грамотны в своем деле, вводят в заблуждение читателей. В результате, следуя за рекламой и лидерскими качествами того или иного блогера-юриста, обучающийся может ошибаться, что приведет к формированию у него некорректного правового мышления. Существуют онлайн-площадки, где обучающийся может обратиться за достоверной юридической помощью: официальный сайт Федеральной нотариальной палаты РФ, виртуальная приемная юридической клиники КФУ, юридическая консультация «Советы адвокатов» и другие.

Во-вторых, обучающийся, сам того не замечая или замечая, но не подавая виду, может стать участником «пиратства» в Интернете. Мы не можем говорить о сформированности правовой компетенции, в то время как обучающийся

нарушает чужие авторские права. Это может проявляться в форме скачивания объектов интеллектуальной собственности, нелегального использования программ, передачи запрещенного аудио или видео материала третьим лицам. Задача учителя – минимизировать такие действия обучающегося, формировать культуру уважения к чужому интеллектуальному труду, информировать обучающихся о последствиях использования «пиратских» копий произведений.

В-третьих, влияние анти-правовых Интернет сообществ, которые могут способствовать формированию у обучающегося такого явления как правовой нигилизм. Обучающийся перестает признавать ценность права, отрицает его как успешного регулятора общественных отношений. Анти-правовые сообщества обычно создают мошенники, которые планируют определенный заговор или преступление против государственной власти. Обучающиеся с неустойчивыми взглядами на жизнь быстро попадают под влияние таких сообществ. Образовательные организации и родители должны проводить мониторинг интересов обучающегося в интернете, чтобы избежать нежелательного давления на его личность.

В-четвертых, общество привыкло к тому, что ответ на любой правовой вопрос можно найти с помощью поисковой строки. Если обучающийся полностью доверяет ответам на вопрос из интернета, то он может стать жертвой различных манипуляций, так как пока не может критически оценить найденную правовую информацию.

В-пятых, особенностью пользователей сети Интернет является определенная автономность. Там можно не бояться выражать свое мнение, что может привести к нарушению прав другого пользователя, агрессии, хамству. Обучающийся должен четко понимать границы дозволенного, иначе это может привести к привлечению его к ответственности. [4]

Таким образом, влияние интернета на формирование правовой компетенции имеет комплексный характер. Появление в мире сети Интернет, а затем форумов, порталов, социальных сетей определили новые каналы правовой информации, новые виды отношений и вывели правовую компетенцию на новый уровень. Интернет, предоставляя доступ к правовой информации различного качества и уровня может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на правовую компетенции обучающегося. Интернет помогает формировать уважение к закону, чувства долга перед государством, ориентировать обучающегося на правомерное поведение, однако большое количество непроверенной правовой информации способствует противоположным процессам. В первую очередь государству и педагогическому сообществу стоит обратить внимание на информационную безопасность как к состоянию защищенности обучающегося от информационных угроз, выявить стратегию правового обучения в сети Интернет, сформировать онлайн правовую безопасную среду, где обучающийся в свободном доступе мог бы наблюдать за качественным правовым контентом.

Литература

1. Белозёрова П.Е., Погожева О.В. / П.Е. Белозёрова, О.В. Погожева Формирование правовой культуры подростков: современные факторы влияния // Актуальные проблемы конституционного и международного права. – 2020. – С. 30–37.

2. Ваганова О.И., Трутанова А.В. / О.И. Ваганова, А.В. Трутанова *Формирование правовой компетенции студентов в условиях информатизации общества // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы.* – 2018. – С. 50–52.

3. Иванова М.А. *Правовая культура в условиях развития сетевого общества // БГЖ.* – 2019. – № 2 (27). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovaya-kultura-v-usloviyah-razvitiya-setevogo-obschestva> (дата обращения: 02.02.2022).

4. Figlio D., Rush M., Yin L. *Is it live or is it internet? Experimental estimates of the effects of online instruction on student learning // Journal of Labor Economics.* – 2013. – Т. 31. – № 4. – С. 763–784.

УДК 37

**С.А. Хыдыров, к.ф.н.,
М.А. Атаева, аспирант Г.С. Хоммадова,
Туркменский национальный институт мировых языков
имени Довлетмаммеда Азади,
г. Ашхабад, Туркменистан**

УСТРАНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ ПРИ ПОМОЩИ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация. Внедрение новых государственных образовательных стандартов для всех ступеней выдвигает новые задачи по поиску и активному использованию эффективных методик преодоления различных коммуникативных барьеров при освоении иноязычной речи. По данным последних исследований до 90 % информации человек воспринимает визуально. Это касается и учебной информации. Результативность насыщения учебной информации визуальными средствами подтверждается выводами исследований, посвященных методическому обоснованию опорных конспектов, которые способствуют достижению успеха при обучении, в частности иностранным языкам. Наполнение визуальными средствами учебного материала позволяет разработать продуктивную систему учебной работы при обучении студентов умениям и навыкам русской речи. Этим обусловлена необходимость методики использования визуальных средств при усвоении учебной информации. При этом меняется сущностная сторона обучения: быстрее происходит восприятие, осмысление, обобщение, совершенствуется способность к анализу. Вышеизложенное позволяет определить **цель исследования:** обосновать на основе опыта работы преподавания практического курса русского языка на 1 и 2 курсах языкового вуза эффективность интеграции визуализации с другими формами обучения для выработки необходимых речевых навыков коммуникации на иностранном языке. **Методами исследования стали:** теоретический – глубокий анализ педагогических и методических источников по рассматриваемой, эмпирический метод – экспериментально аргументированный метод визуализации учебного процесса при обучении иностранному (русскому) языку для выработки у обучаемых прочных компетенций устной и письменной речи, статистические методы – качественный анализ результатов исследования для выявления эффективности сочетания наглядности при усвоении учебной информации, стремясь к достижению конечной успешности обучения, улучшения восприятия, осмысления и обобщения, способности анализировать предоставляемую языком информации. Исследование проводилось на базе факультета русского языка и литературы Туркменского национального института мировых языков имени Довлетмаммеда Азади. В эксперименте приняли участие 100 студентов (1–2 курс). **Выводы и рекомендации.** Полученные в процессе исследования результаты показывают необходимость широкого использования визуализации в преподавании иностранных языков, разработки новых учебников, учебных пособий, рабочих учебных программ, учебных материалов высших учебных заведений, презентаций средствами визуализации учебной информации по отдельным модулям учебной ра-

боты по иностранным языкам (различные виды учебных занятий, практических работ и т. п.), проведения сопоставительных исследований для преодоления влияния интерференции в процессе усвоения иноязычной речи.

Ключевые слова: язык, речь, визуализация, методика, речевая компетенция, презентация, функция, смысл, понятие, мультимедия.

S.A. Hydyrov, Candidate of Philological Sciences
M.A. Atayeva, post-graduate student of G.S. Hommadova,
Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages,
Ashgabat, Turkmenistan

OVERCOMING COMMUNICATIVE BARRIERS BY MEANS OF VISUALIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL

Abstract. *The introduction of new state educational standards for all levels puts forward new tasks for the search and active use of effective methods for overcoming various communication barriers in the development of foreign language speech. According to recent studies, up to 90 % of information a person perceives visually. This also applies to educational information. The effectiveness of saturating educational information with visual means is confirmed by the findings of studies devoted to the methodological substantiation of reference notes that contribute to success in teaching, in particular foreign languages. Visualization of educational material allows developing a productive system of educational work in teaching students the skills and abilities of Russian speech. This necessitates the use of visual forms of assimilation of educational information. This approach allows you to change the nature of learning: to speed up perception, comprehension and generalization, the ability to analyze concepts. The foregoing allows us to determine the purpose of the study: to give prove, ground on the experience of teaching a practical course of the Russian language in the 1st and 2nd courses of a language university, the effectiveness of integrating visualization with other forms of education to develop the necessary speech communication skills in a foreign language. Methods of the study: theoretical – sophisticated analysis of pedagogical and methodological sources on the research problem, empirical methods – an experimentally reasoned method for visualizing the educational process when teaching a foreign (Russian) language to develop strong oral and written speech competencies among students, statistical methods – a qualitative analysis of research results for identifying the effectiveness of combining the visibility of the forms of mastering educational information in order to change the nature of learning, accelerate perception, comprehension and generalization, the ability to analyze language information. The study was leaded on the basis of Russian language and literature faculty of Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages. The experiment involved 100 students (1–2 courses). Deductions and references: the results obtained during the research show the necessity for a wide use of visualization in teaching foreign languages, the development of new textbooks, teaching aids, working curricula, educational materials of higher educational institutions, presentations by means of visualization of educational information on individual modules of educational work in foreign languages (various types of studies, practical work, etc.), conducting comparative studies to overcome the influence of interference in the process of mastering foreign language speech.*

Keywords: *language, speech, visualization, methodology, speech competence, presentation, function, meaning, concept, multimedia.*

Введение. Преодоление коммуникативных препятствий в ходе обучения становится все более обсуждаемой и значимой проблемой, так как в любой сфере жизни человека коммуникация играет важную роль. Люди передают информацию посредством различных каналов коммуникации и часто сталкиваются с проблемами – барьерами, которые важно и нужно уметь преодолевать.

Коммуникативные барьеры неизбежны, а научиться их преодолевать – одна из важнейших задач совершенствования образовательной деятельности. Внедрение в учебную работу средств наглядности для улучшения усвоения учебного материала способствует успешному устранению коммуникативных барьеров [6: 251]. Успешная коммуникация является важным компонентом всей системы педагогической деятельности. Совместная творческая работа участников учебного процесса обеспечивает не только передачу преподавателем нужной информации, но и способствует ее лучшему восприятию и пониманию со стороны обучаемого. Следовательно, восприятие и понимание представленного обучающим материала позволяет налаживанию обратной связи.

Теоретический анализ литературы. Первые идеи по успешной визуализации учебной информации выдвигались известными педагогами во второй половине XX века. Авторство термина «технология визуализации учебной информации» принадлежит Г.В. Лаврентьеву и Н.Е. Лаврентьевой [1]. В современных условиях цифровизации образования был обоснован новый уровень применения данной технологии обучения. В большинстве теоретических источников представлена аргументация большей результативности визуализации по сравнению с традиционными подходами к данной проблеме. Преимуществами представленной технологии являются: правильная организация и анализ обучающимся представляемой информации; усвоение большого объема данных в результате использования различных средств – рисунков, карт памяти, диаграмм, схем; лучшее запоминание и обеспечение взаимной связи между отдельными блоками информации; объединение полученной информации об отдельных явлениях или объектах в целое; быстрый охват и воспроизведение большого объема информации о множестве событий; создание условия для изложения учебного материала в интересном виде [2; 3; 4]. Задачи визуализации учебной информации рассматриваются в целях развития и совершенствования учебных и познавательных компетенций – совокупности способностей обучаемых в процессе самостоятельной познавательной работы, составными частями которой являются соотнесение с реальными объектами познания различных видами деятельности. Здесь речь идет о проблемах исследования методов организации как планирования, так и самостоятельной оценки, анализа, рефлексии [4; 5; 6]. По объектам изучения требуется выработка креативных навыков: необходим поиск знаний из реальной действительности, овладение приемами решения учебных и познавательных вопросов, осуществление действий в необычных обстоятельствах. Таким образом, в пределах данных компетенций устанавливаются конкретные требования к практическому овладению знаниями: способность дифференцировать факты и домыслы, усвоение навыков измерения, применение эффективных и фактически доказанных методов познавательной деятельности. Для становления упомянутых выше компетенций требуется активное использование современных технологий, способствующих надлежащей организации учебной и воспитательной работы [7].

Цель исследования. Повышение качества обучения путем внедрения разнообразных форм и методов работы с информацией, направленных на совершенствование компетенции обучающихся в учебной, познавательной и ин-

формационной деятельности, что представляет собой один из приоритетных направлений в методике обучения иностранным языкам. В связи с этим, **целью** данного исследования явилось изучение и практическая апробация условий для развития информационных и учебно-познавательных компетенций студентов, изучающих иностранный язык, посредством технологии визуализации учебного материала.

База исследования. Разработка проблемы проводилась на основе практического опыта работы на факультете русского языка и литературы Туркменского национального института мировых языков имени Довлетмаммеда Азади с привлечением 100 студентов 1 и 2 курсов, изучающих учебные дисциплины «Практический курс русского языка» и «Интегрированный курс русского языка». Данный контингент был условно разделен на 3 группы по уровню базовых знаний изучаемого (русского) языка: начальная, средняя, продвинутая группы.

Методы и методики исследования.

– теоретические методы включают в себя анализ и сравнение данных психолого-педагогической литературы;

– в качестве эмпирического метода послужил качественно-количественный анализ фактических данных.

Для установления степени влияния коммуникативных трудностей на усвоение студентами учебного материала анализу подвергнута система моделирования предварительно полученных данных о коммуникативных барьерах. Участниками исследования стали 100 студентов факультета русского языка и литературы Туркменского национального института мировых языков имени Довлетмаммеда Азади. Они были разделены на 5 экспериментальных групп по 20 человек. За небольшой отрезок времени (10 минут) каждой группе зачитывался материал по непрофильной дисциплине (для устранения влияния остаточных знаний на результаты эксперимента). Для студентов первой группы информация была представлена без применения заранее смоделированных коммуникативных барьеров. При работе со студентами второй, третьей и четвертой групп были применены часто используемые разновидности искусственных препятствий: акустические помехи – акустические шумы, которые передавались посредством звуковых систем; психофизиологические барьеры – негромкий голос, неразборчивая речь; 3) умышленно создаваемые в качестве барьера трудности смысловой структуры – наличие метафор, иносказаний, сложной терминологии, многозначных слов. Для представления материала в пятой группе применялся целый комплекс искусственный барьеров. Во время проведения занятий преподаватель, представляя учебный материал, эффективно использовал мультимедийные средства визуализации. В качестве таких средств послужили мультимедийная презентация, электронный учебник. При этом следует отметить, что информационный материал в каждой экспериментальной группе представлялся без визуальной поддержки.

Результаты исследования. Учебно-познавательные и информационные компетенции студентов, привлеченных к экспериментальному исследованию, получили наилучшее развитие при использовании следующих форм и методов визуализации: интеллект-карта, лента времени, облако слов, кроссенс, интерак-

тивный плакат, инфографика, кластеры, скрайбинг. Они позволили: планировать время студентов; запоминать большой объем информации; совмещать на ленте времени текст, отдельные видео изображения и звуковое сопровождение; обеспечить набор ключевых слов и словосочетаний; проводить ассоциации между изображениями; отобразить необходимую графическую, звуковую, видеоинформацию и общий текст; использовать содержательные таблицы, диаграммы, графические элементы; охватить большое количество информации, вовлекая всех участников группы в процесс обучения; представлять информацию в визуальном формате посредством простых графических символов, наиболее доступно отображающих ее смысл и структуру.

Заключение. Экспериментально аргументированный метод визуализации учебного процесса при обучении иностранному (русскому) языку для выработки у обучаемых прочных компетенций устной и письменной речи позволяет достичь эффективных результатов. Проведенное исследование подтверждает, что сочетание наглядности учебной информации с целью достижения большей эффективности обучения, сокращение времени на восприятие, осмысление и обобщение, выработка умения для анализа языковой информации демонстрируют свою продуктивность.

По результатам исследования было установлено, что коммуникативные барьеры оказывают существенное влияние результативность усвоения учебной информации. На занятиях, где коммуникативные препятствия отсутствовали, степень усвоения материала была высокой. В остальных группах, где были задействованы коммуникативные барьеры различного рода, степень усвоения материала была намного ниже. Это еще раз доказывает необходимость более широкого применения средств визуализации учебного материала на занятиях. Из сказанного вытекает обоснованный вывод: эффективность усвоения учебного материала резко повышается в зависимости от применения средств визуализации.

Анализ результатов исследования по использованию средств наглядности при обучении иностранному (русскому) языку подтверждает следующие предварительно выдвинутые идеи: 1) при одновременном выполнении визуализацией иллюстративной и познавательной функции резко улучшается усвоение учебного материала; 2) использование графических элементов развивает образное мышление; 3) так называемые «смысловые опоры» визуализации способствуют системности знаний; 4) визуальные средства в большей степени позволяют осмыслению, следовательно обобщению представляемых изображений; 5) визуализация оказывается намного результативной при использовании различных мультимедийных средств; 6) результаты эксперимента в соответствующих группах подтверждают эффективность визуализации учебного занятия по иностранным языкам.

Результаты исследования могут быть использованы при обосновании новых методик и технологий обучения иностранным языкам, а также учебных изданий, предназначенных для студентов с разным уровнем базовой подготовки. Данные исследования будут полезны при разработке учебных программ, учебных материалов высших учебных заведений, презентаций средствами визуализации.

зации учебной информации по отдельным модулям учебной работы по иностранному языку, при проведении сопоставительных исследований для преодоления влияния интерференции в процессе усвоения иноязычной речи.

Литература

1. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. *Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов*. – Барнаул, 2002. – С. 57.
2. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. – М.: Народное образование, 1998. – С. 103.
3. Макарова Е.А., Писаренко В.И. *Визуализация как одна из стратегий создания инновационной образовательной среды // Известия Южного федерального университета. Серия «Технические науки»*. – 2011. – № 12. – С. 260–267.
4. Мельник Н.М. *Интеллектуально-информационная поддержка генерации актуального знания в процессе решения профессиональных задач // Вектор науки ТГУ*. – 2012. – № 2 (20). – С. 220–224.
5. Носков С.А. *Визуализация средств обучения как инструмент активизации учебной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки»*. – 2013. – № 2 (20). – С. 162–165.
6. Плеханова Т.М. *Использование средств визуализации в процессе формирования образного мышления студентов // Актуальные проблемы развития высшего и среднего образования на современном этапе: материалы VII Всероссийской науч.-практич. конф. ученых и педагогов-практиков*. – Самара: Самарский научный центр РАН, 2012. – С. 250–253.
7. Рапуто А.Г. *Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей // Инновационные направления в педагогическом образовании: III Всероссийская науч.-технич. интернет-конф. с междунар. участием*. – 2009. – URL: <http://econf.rae.ru/article/5147>.
8. *Визуализация в обучении [электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.ikt1793.ru>*.

УДК 37.013

**Ч. Цзиньфан, магистрант,
А.А. Азбель, доцент
Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия**

АНАЛИЗ НАГРАДНОГО ДИСКУРСА ШКОЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ ШКОЛАХ

Аннотация. Заслуженная награда и похвала ребёнка, является одним из древних способов обратной связи о том, в нужном ли направлении развивается человек. Изучая дискурс позитивного подкрепления и различий в способах поощрения детей в разных странах, учителя могут лучше понять характеристики своих иностранных учеников, а также выбрать новые методы поддержки своих учеников. **Цель статьи** – познакомить с анализом различий в культуре наградного дискурса школьных достижений в российских и китайских школах. **Метод исследования:** дискурсивный анализа текста; сравнительный метод исследования; методы статистического анализа. В исследовании использовались наградные тексты школьников и дошкольников из России ($n = 51$) и Китая ($n = 50$). **В результате исследования было установлено,** что система поощрений в России и Китае имеют схожесть и различия. Для России и Китая общим является поощрение хорошей успеваемости (достижение высокого рейтинга) и развитие личных талантов в области искусств или в спорте. Только для китайской школы характерно поощрение личностных качеств (любовь к труду, добросовестность, настойчивость и т. д.). Только для российской школы характерно поощрение

активности в какой-либо деятельности («участие» в выставке или фестивале) без указания результата участия для ребенка.

Ключевые слова: школьные награды, позитивная мотивация, обратная связь, поощрение, ученик, российские и китайские школы, дискурс.

*Zhang Jinfang, postgraduate,
A.A. Azbel, Associate professor
St. Petersburg State University,
St. Petersburg, Russia*

AWARD-WINNING DISCOURSE OF SCHOOL ACHIEVEMENTS IN RUSSIAN AND CHINESE SCHOOLS

Abstract. *A well-deserved reward and praise of a child is one of the ancient ways of feedback about whether a person is developing in the right direction. Studying the discourse of positive reinforcement and differences in ways of encouraging children in different countries. Also, teachers can better understand the characteristics of their foreign students, as well as choose new methods of supporting their students. **The purpose of the article** is to introduce the analysis of differences in the culture of the award discourse of school achievements in Russian and Chinese schools. **Research method:** discursive text analysis; comparative research method; methods of statistical analysis. The study used award texts of schoolchildren and preschoolers from Russia ($n = 51$) and China ($n = 50$). **As a result of the study**, it was found that the incentive system in Russia and China have similarities and differences. For Russia and China, it is common to encourage well academic performance (achieving a high rating) and the development of personal talents in the arts or in sports. Only for the Chinese school is characterized by the encouragement of personal qualities (love of work, conscientiousness, perseverance, etc.). Only Russian for schools are characterized by encouraging activity in any activity (“participation” in an exhibition or festival) without specifying the result of participation for the child.*

Keywords: school awards, positive motivation, encouragement, feedback in school, student, Russian and Chinese schools, discourse.

Введение. В последнее время в разных странах мира развивается дискурс, связанный с логикой позитивного образования и развития школьного благополучия. Инструменты развития школьного благополучия связаны с изменениями в школьной среде, а также с воспитательными практиками, которые вызывают чувства, поддерживающие мотивацию к обучению, саморазвитию и самосовершенствованию. Заслуженная награда и похвала ребёнка, является одним из древних способов обратной связи о том, в нужном ли направлении человек выстраивает модели самоопределения. Однако до настоящего времени многие учёные изучали образовательные концепции разных стран, но очень мало исследований, посвящённых наградному дискурсу. Изучая позитивное подкрепление поведения и понимая различия в поощрении в школе в разных странах, учителя межкультурной группы могут лучше понять характеристики своих иностранных учеников, а затем выбрать подходящие методы обучения учеников для достижения наилучших образовательных результатов.

Теоретический анализ литературы. Едва ли не самыми первыми высказываниями, с которыми сталкиваются при изучении языка, являются высказывания со значением благодарности, что свидетельствует о том, что благодарность является одним из основных компонентов в понятийной системе человека [4].

Поощрение, как незаменимый феномен для понимания определения благодарности, также изучалось многими учеными. Доказано, что поощрение иногда бывает более полезно, чем критика, и оно может побудить учеников учиться усерднее [12]. Линкольн сказал: «Все любят похвалу от других». Таким образом при обычном обучении мы часто слышим похвалу от учителей. Иногда даже фраза «очень хорошо» может поддержать ученика [14].

Однако из-за культурных различий в обучении и воспитании на Востоке и Западе учителя и родители поощряют учеников по разным поводам и в разных формах. На Востоке ученики должны обладать следующими пятью добродетелями в процессе обучения, а именно: серьезностью, усердием, трудолюбием, настойчивостью и концентрацией. Западные родители и учителя надеются, что учащиеся смогут активно инвестировать в исследования, критическое мышление, самовыражение и общение во время учебы [15].

Анализируя различия между наградами и благодарностями, полученными китайскими и российскими учениками, можно выявить разницу в культуре наградного дискурса в разных странах.

Китай является социалистической страной, несомненно, имеет некоторые отличия от России по методам развития человеческого капитала и граждан своей страны.

Базой исследования послужили тексты 50 китайских и 51 российской наград, которые родители прислали нам для анализа. Исследование проводилось с согласия родителей, которые получили текст обращения, чтобы они понимали исследовательские задачи и могли помочь в научных целях.

Метод исследования: дискурсивный метод, метод анализа текста; сравнительный метод исследования; методы статистического анализа.

Результаты исследования. В процессе исследования мы проанализируем наградной дискурс школьных достижений в российских и китайских школах с помощью полученных документов. Для нашего исследования представляют интерес следующие пять параметров: название школьных наград, возраст учеников на момент награждения, повод для поощрения.

Виды школьных наград в российской и китайской школьной практике

Всего мы собрали тексты 50 китайских и 51 российскую награду. Для начала анализа мы задались вопросом о названии наград, так как видим их большое разнообразие в представленном корпусе текстов. В результате контент-анализа названий, мы выяснили некоторые различия в названиях и категориях, которые представлены на рис. 1–2.



Рисунок 1. Виды наград в китайской образовательной практике (n = 50)

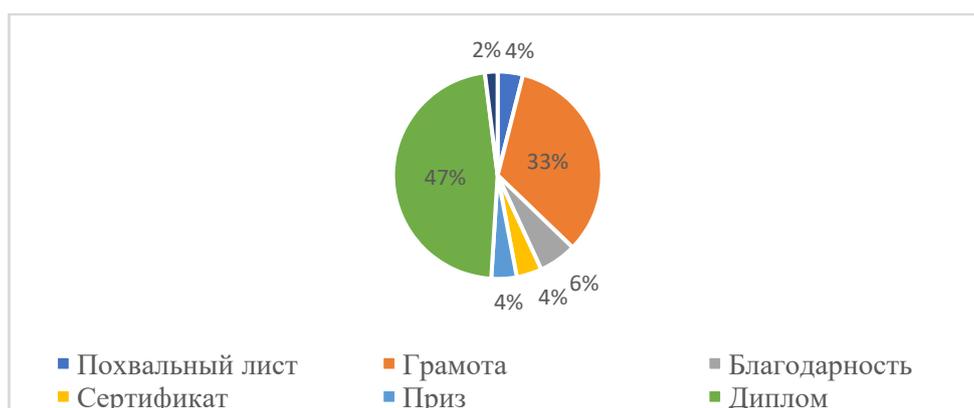


Рисунок 2. Виды наград в российской образовательной практике (n = 51)

Из рисунка 1 видно, что для Китая характерны награды в трёх формах. Большинство наград – это «похвальный лист» (68 %); чуть реже встречаются «почётные грамоты» (26 %) и совсем редко «радостные известия» (6 %).

В России характерны семь видов наград, это: похвальный лист, грамота, благодарность, сертификат, приз, диплом и свидетельство. Частота использования каждого вида сильно различается: дипломы и грамоты составляют 47 % и 33 % соответственно, а их сумма занимает 80 % от общего числа, в то время как остальные занимают только 20 %. Согласно определению этих слов в толковом словаре мы можем понять, когда поощряют учеников в российских школах, речь идет, скорее, о признании и поощрении навыков, которыми овладели ученики, и о конкретном учебном процессе, который они завершили.

Возраст учеников на момент награждения

Для удобства анализа мы разделили возраста детей на четыре группы: дошкольники, младшая школа, средние подростки и подростки старшего школьного возраста. На рисунке 3 отображено распределение наград по возрастам (n = 101).

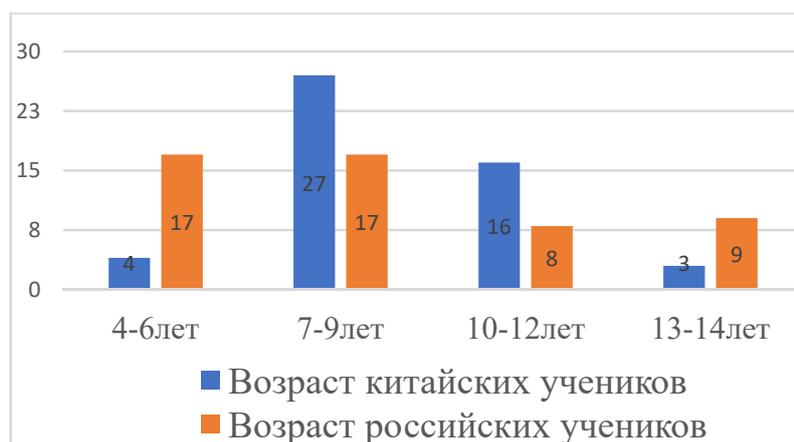


Рисунок 3. Возраст китайских учеников ($n = 50$) и российских учеников ($n = 51$) на момент награждения

При анализе возраста учеников мы в основном разделили их на четыре категории: 4–6 лет, 7–9 лет, 10–12 лет и 13–14 лет. В китайских наградах среди них наибольшая доля приходится на возраст 7–9 лет и составляет 54 %; а наименьшая доля приходится на возраст 13–14 лет, и составляет 6 %. Доля, приходящаяся на возраст 4–6 лет, тоже очень мала – менее 10 %.

Анализируя возраст российских учеников, можно понять, что наибольшая и равная доля приходится на возраст 4–6 и 7–9 лет, она составляет по 33,33 % соответственно, а наименьшая доля приходится на 10–12 лет, и составляет 15 % от общей суммы. При этом мы обнаружили, что, в отличие от Китая, в российских школах различие между количеством наград, полученных учащимися разных возрастных групп, не очень большое.

Повод для поощрения учеников в России и Китае

Анализируя повод для поощрения, мы в основном разделили награды на четыре типа:

- 1) Хорошая успеваемость и достижение хорошего места в рейтинге, такие как оценки по конкретным предметам, победитель и т. д.
- 2) Личные таланты, такие как пение, каллиграфия, плавание и т. д.
- 3) Личностные качества, такие как любовь к труду, добросовестность, настойчивость и др.
- 4) Участие в деятельности, например, участие в выставке.

На рисунке 4 отображено распределение наград по поводу для поощрения.

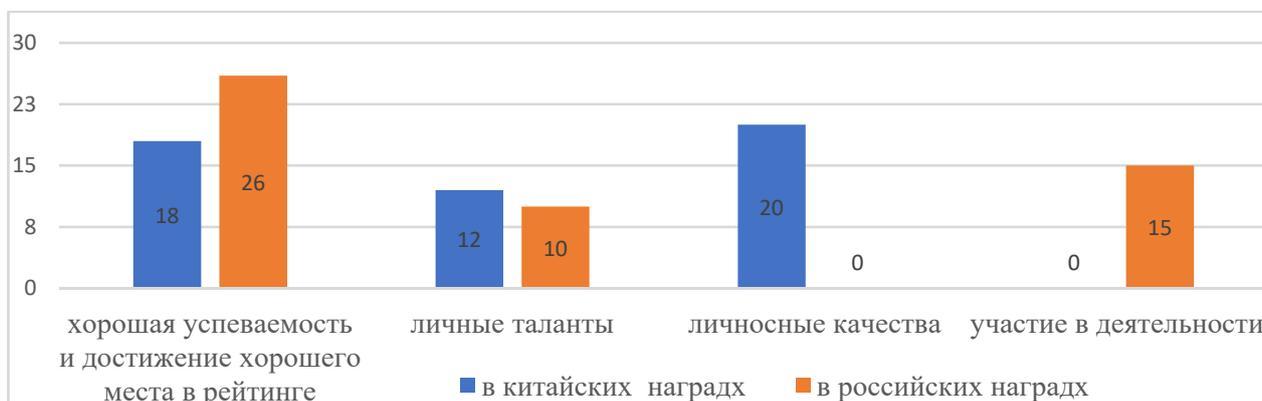


Рисунок 4. Повод для поощрения в **китайских** ($n = 50$) и **российских** ($n = 51$) наградах

С помощью анализа, мы видим, что в китайских школах при поощрении достижения учеников наибольшую долю составляют причины, связанные с личностными качествами, на которые приходится 40 %, за ними следуют причины, связанные с успеваемостью, на которые приходится 36 %. Наименьшую долю составляют причины, связанные с личностными качествами, которые составляют 24 %.

С помощью анализа мы видим, что в российских школах, наибольшую долю составляют причины, связанные с достижением 1–2–3 места в рейтинге, что составляет около 51 %; за ними следуют поводы, связанные с участием в деятельности: они составляют около 29 %. Последнее место занимают поводы, связанные личными талантами – они держатся на уровне 17 %.

Заключение. Итак, в ходе проделанной работы мы получили следующие выводы:

1) в китайской школе предпочитают использовать похвальный лист как название наград, но в российской школе награду чаще называют «диплом» или «грамота».

2) и в российской, и в китайской образовательной практике частота награждения уменьшается с возрастом ребенка. Чем старше становится школьник, тем реже его награждают.

3) система поощрений в России и Китае имеют схожесть и различия. Для России и Китая общим является *поощрение хорошей успеваемости* (достижение высокого рейтинга) и *развитие личных талантов* в области искусств или в спорте. Только для китайской школы характерно *поощрение личностных качеств* (любовь к труду, добросовестность, настойчивость и т. д.). Только для российской школы характерно *поощрение активности в какой-либо деятельности* («участие» в выставке или фестивале) без указания результата участия для ребенка.

Литература

1. Айвазова В.В. Когнитивное исследование фрейма-сценария «благодарность» в различных видах англоязычного и немецкоязычного дискурса // *втореф. дис.... канд. филолог. наук.* – 2011.

2. Арутюнян Ю.И. Человек средний – человек типичный – человек идеальный: истории русского зарубежья о западном средневековье // *Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств.* – 2008. – Т. 178. – С. 8–14.

3. Биан Гуйин. Изменение идеальной личности в древней и западной истории // *Зарубежная философия и история философии.* – 1995. – № 4. – С. 14–16.

4. Воркачев С.Г. Великое слово: лингвоконцептуальный анализ благодарности в научном дискурсе // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики.* – 2018. – № 4 (32).

5. Гончаров В.В., Поярков С.Ю. Права и свободы человека как идеальная ценность современного государства // *Философия и культура.* – 2017. – № 1. – С. 47–50.

6. Дин Ю. Влияние награды на психологическое состояние учащихся // *Пространство образования.* – 2008. – № 13. – С. 80–82.

7. Жидкова Е.В., Ильиных Г.С. Поощрение и наказание учеников в начальной школе // *Материалы секционных заседаний 58-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ.* – 2018. – С. 125–128.

8. Кислица Г. К. Исследование феноменологии переживания благодарности // Вестник СПбГУ. – 2016. – № 15 (3).
9. Лю Сяодань. Сравнение западной идеальной личности и идеальной личности Конфуция // Китайское электроэнергетическое образование. – 2011. – № 188. – С. 137–138.
10. Манагаров Р.В. Поощрение как средство педагогического воздействия на достижение положительного результата обучения в школе // Социально-гуманитарные и экономические науки: актуальные проблемы. – 2018. – С. 206–208.
11. Меньшиков А.Н. Невербальное поведение учителя как фактор развития личности ученика // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности. – 2013. – С. 64–70.
12. Оуян Цзе. Воспитание поощрения: анализ образовательного опроса о «карте достоинства» // Журнал образовательной реформы. – 2004. – № 11. – С. 72–74.
13. Панина Е.А. Методы формирования позитивных паттернов поведения у подростков в конфликтной ситуации // Психология и психотехника. – 2014. – № 5. – С. 39–59.
14. Цзи Чжэньхуэй. О роли похвалы в обучении // Образовательно-педагогический форум. – 2013. – С. 59–61.
15. Цзинь Ли. Культурные основы обучения. Восток и Запад // Шанхай.: Издательство Восточно-Китайского педагогического университета. 2015. – 313 с.
16. Чежина Я.В. Бихевиорально-гуманистический метод воспитания похвалой (метод Алана Каздина) // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки. – 2017. – С. 237–242.
17. Чжан Цзинин. Сравнение китайской и западной идеальной личности и ремоделирование идеальной личности // Вестник комсомольской школы провинции Шаньдуна: исследования подростков. – 1997. – № 3. – С. 4–7.

УДК 1.159.944

**А.Д. Чистякова, студент,
И.А. Савченко, к.п.н., доцент
Московский государственный
психолого-педагогический университет,
г. Москва, Россия**

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В условиях пандемии и режима повышенной готовности учителям приходится испытывать в несколько раз большие нагрузки. Сюда входят и подготовка уроков как в оффлайн, так и в онлайн формате, увеличенное количество времени работы за компьютером, большее количество требований со стороны администрации образовательных организаций и родителей (законных представителей). Всё это непосредственно влияет на способность учителя качественно выполнять свою работу: стресс и усталость значительно снижают эффективность учителя как работника образовательной организации, что, в свою очередь, влияет на успеваемость обучающихся, на отношения учителя с учениками, с коллективом, с администрацией образовательной организации. Данное исследование опирается на уже существующие, так как режим повышенной готовности длится уже не первый год, и работ на данную тему существует уже достаточно много.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что психологическое благополучие является тем феноменом, который олицетворяет стремление человека к равновесию, комфорту, а при условии отсутствия такого стремления, человек не может быть на сто процентов эффективен на работе. **Цель исследования:** выявить и установить взаимосвязь между психологическим благополучием учителя и его эффективностью как сотрудника, а также предложить методы, которые могут поспособствовать восстановлению и улуч-

шению психологического благополучия учителя, и повышению эффективности его профессиональной деятельности. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы; в качестве эмпирических методов использованы качественный анализ интервью с учителями образовательной организации (ГБОУ «Школа № 536»), анкетирование. В исследовании приняли участие 28 педагогических работников. **Выводы и рекомендации.** Проведённое исследование позволяет выявить наиболее сильно влияющие на психологическое состояние и эффективность на работе учителей факторы путём опроса, анкетирования, интервью. К таким факторам относятся количество нагрузки, ответственности, необходимость быть стрессоустойчивым в любой ситуации, совмещение большого количества должностей и обязанностей. Также были предложены и научно обоснованы методы повышения эффективности учителя, такие, как перераспределение нагрузки и обязанностей с учётом индивидуального подхода к каждому сотруднику, проведение бесед и встреч с детьми и их родителями (законными представителями) о правах и обязанностях всех участников педагогической деятельности.

Данное исследование и полученные в ходе результаты могут быть использованы при работе с планированием, образовательными программами, реализуемыми в рамках работы образовательных организаций, а также самими учителями, испытывающими трудности в рамках работы во время пандемии и режима повышенной готовности.

Ключевые слова: пандемия, стресс, учитель, коронавирус, дистанционная работа.

*A.D. Chistyakova, student
I.A. Savchenko, Dr. PhD Associate professor
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia*

THE INTERCONNECTION OF TEACHER'S PSYCHIC STABILITY AND EFFICIENCY

Research problem. *In a pandemic and on-call environment, teachers have to cope with several times more stress. These include the preparation of lessons both offline and online, an increased number of hours of computer work, and more demands from educational administration and parents (legal representatives). All of this has a direct impact on the ability of a teacher to perform his or her job well: stress and fatigue significantly reduce the effectiveness of a teacher as an employee of an educational organization, which in turn affects student performance, teacher-student relations, with the collective, with the administration of the educational organization. The study builds on existing ones, as the high-readiness regime has been in place for many years and there is already a lot of work on the topic.*

The relevance of this study lies in the fact that psychological well-being is a phenomenon that embodies the human desire for balance, comfort and, in the absence of such desire, one cannot be 100 per cent effective at work. The purpose of the research is to identify and establish the relationship between the psychological well-being of a teacher and his effectiveness as an employee, to study it, to propose methods that may contribute to the motivation, recovery and improvement of the psychological balance of a teacher. There are a lot of factors such as workload, responsibility, the need to be stressful in any situation, the balancing of multiple jobs and responsibilities, all of them need to be struggle with every working day.

Methods to improve the effectiveness of the teacher, such as redistribution of tasks and duties, taking into account the individuality of each employee, interviews and meetings with pupils and their parents (legal representatives), were also proposed and scientifically justified on the rights and obligations of all participants in educational activities. Research methods: Theoretical methods, among which the analysis of the subject matter of the study based on the study of psychological and pedagogical literature; qualitative analysis of interviews with teachers of the educa-

*tional organization. Twenty-eight teachers participated in the study. **Conclusions and recommendations.** The research allows us to identify the most important influences on the psychological state and effectiveness of the work of teachers by means of interviews, questionnaires and interviews. This study and the results obtained can be used in planning, educational programmes run by educational organizations and by teachers themselves.*

Keywords: *pandemic, stress, teacher, offline work, coronavirus.*

Введение. Прежде всего важно отметить, что в условиях пандемии, режима повышенной готовности, а также обновлении Федерального государственного образовательного стандарта, нагрузка на педагога значительно увеличивается. Приходится осваивать всё новые приложения и программа для компьютера и смартфонов, оперативно и гибко переходить с очного формата на заочный формат обучения с применением электронных и дистанционных технологий, подстраиваться, адаптироваться, проходить обучающие курсы, при этом не жертвуя временем, которое обычно отводится на подготовку к урокам, самими уроками и дополнительными занятиями, консультациями. Если педагог совмещает ещё и должность, например, руководителя класса и/или педагога дополнительного образования, то придётся планировать своё время, исходя ещё и из секций, кружков, и времени, отводимого на общение с детьми и родителями, что, в свою очередь ставит под сомнение наличие достаточного времени на саморазвитие, отдых у самого педагога. Отсутствие времени на себя приводит к накоплению стресса, усталости, невозможности как следует отдохнуть перед следующим рабочим днём, а дальнейший путь уже всем хорошо известен – появляются первые симптомы профессионального выгорания: агрессия, экономия положительных эмоций, апатия, снижение и исчезновение мотивации даже у молодых педагогов, что ещё совсем недавно пришли мотивированными и настроенными на продуктивную работу, а психологически здоровый человек преследует духовные цели, он альтруистичен, обладает хорошими личностными качествами и чувством общности. Соответственно, все эти качества редуцируются у человека, чьё психологическое состояние неблагоприятно [2].

Прежде, чем приступить к работе, стоит рассмотреть все основные понятия, которыми придётся оперировать.

Эмоциональное выгорание – понятие, которое ввёл американский психиатр Г. Фрейденбергер. Проявляется оно всё нарастающим эмоциональным истощением, деперсонализацией и обесцениванием собственного достоинства (согласно К. Маслач). Человек чувствует себя выжатым, вымотанным, при этом может так чувствовать себя даже на выходных, не занимаясь работой, он перестаёт ценить свои собственные достижения, ему кажется, что всё, что он делает, не имеет никакого смысла и значения [4]. К сожалению, эмоциональному выгоранию наиболее всего подвержены те, чья работа связана непосредственно с общением с другими людьми, с высокими уровнями нагрузки и ответственности. Можно сказать, что выгорание – это профессиональный кризис.

Эмоциональное выгорание – не просто термин, это диагноз, по Международной классификации болезней имеет код 10:Z73 – проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью. Этот диагноз является одной из самых серьёзных и острых проблем в сфере профессиональной деятельности

и отражает несогласование между сотрудником и самой работой, которое может нести негативные последствия как для всей организации, так и лично для этого сотрудника [5].

Психологическое благополучие – это состояние человека, представляющее собой совокупность различных факторов – культурных, психологических, социальных, духовных – и отражающее восприятие и оценку человеком самореализации. Предполагает активность субъекта. У психологического благополучия в настоящее время сформированы два основных направления: *эвдемонистическое* (реализация собственного потенциала, развитие определенных черт и навыков в соответствующей деятельности) и *гедонистическое* (субъективное благополучие, то есть, удовлетворенность жизнью, счастье, позитивные эмоции).

Эффективность учителя – под этим термином понимается степень реализации учебных целей по сравнению с заданными и/или возможными. Сюда можно включить состояние мотивационной сферы и личностную вовлечённость учителя, владение современными технологиями, эмпатию, профессиональную обучаемость, умение находить нестандартные решения и оптимизировать свою деятельность.

Исходя из вышеуказанных терминов и цели исследования, можно предположить, что между психологическим благополучием учителя и его эффективностью как сотрудника – есть взаимосвязь. Школьная практика позволяет увидеть, что синдром эмоционального выгорания учителя проявляется в эмоциональной несдержанности, потере интереса к работе и личности ребёнка, а также потере личностно-ориентированного подхода в целом. Если учитывать, что современный учитель в современной школе должен ориентироваться на нахождение подхода к каждому ученику и уделять каждому внимание, становится очевидно, что при синдроме эмоционального выгорания это просто невозможно [3].

Так объясняется и актуальность проблемы: с одной стороны, повышенная нагрузка на педагога, постоянно растущие требования к его личности и профессиональным качествам, а с другой недостаточная изученность связи профессионального выгорания и психологического благополучия, а также недостаточное количество внимания, уделенного вопросу профилактики эмоционального выгорания [1].

Чтобы провести исследование, изучить и обосновать связь эмоционального выгорания учителя с его психологическим благополучием, были подобраны следующие методы:

1) анкета, разработанная автором – для получения информации о респондентах;

2) опросник по диагностике эмоционального выгорания по методике Кристины Маслач и Сьюзан Джексон (в адаптации Н.Е. Водопьяновой) – для оценки характеристик респондентов по трём шкалам: профессиональная редукция, эмоциональное истощение, деперсонализация.

3) опросник «Психологическое благополучие» – в нём вопросы подобраны и составлены автором так, чтобы получить наиболее точную картину о пси-

хическом состоянии респондентов в условиях, связанных непосредственно с их профессиональной деятельностью.

Выбор метода и составление вопросов были проведены с учётом того, что у современного учителя практически нет свободного времени. Как уже говорилось выше, нагрузка на педагогов сейчас колоссальная, ежедневно выполняется множество различных функций, и при этом педагог должен ещё успеть найти время на себя и хорошо отдохнуть. Поэтому было решено выбрать упрощённые и сокращённые варианты опросников (анкета для сбора информации – 4 пункта, опросник К. Маслач и С. Джексон – 22 пункта, опросник о психическом состоянии – 20 пунктов), чтобы у каждого учителя была возможность не затрачивать много времени на опросы, а у автора – собрать наиболее целостную картину о эмоциональном выгорании и психологическом благополучии сотрудников.

Характеристика выборки. Данное исследование проводилось в феврале-марте 2022 года. База: Государственное бюджетное образовательное учреждение г. Москвы «Школа № 536». В исследовании приняло участие 28 человек – 20 женщин (71,4 %) и 8 мужчин (28,6 %). Средний возраст респондентов 44,6 лет (от 18 до 64 лет). 100 % респондентов имеет высшее образование. Средняя продолжительность работы в должности учителя составляет 10,7 лет (от 1 года до 32 лет).

Далее респондентам было предложено пройти опросник для диагностики эмоционального выгорания. Данный опросник предназначен для измерения степени «выгорания» в профессиях типа «человек-человек», то есть в таких профессиях, где происходит непосредственно контакт с другими людьми, есть эмоциональная подоплека. Измерение происходит по трём шкалам: шкала эмоционального истощения, шкала деперсонализации и шкала редукции личных достижений.

Эмоциональное истощение сотрудников (сниженный эмоциональный фон): 35,7% сотрудников на ежедневной основе ощущают себя эмоционально опустошёнными, «выжатыми», и не хотят идти на работу по утрам, при этом справляются с нахождением подхода к конфликтным ситуациям при общении с коллегами. Им кажется, что работают они слишком много. 32,1 % учителей испытывают потребность уединения, отстранения от всего и всех, чувствуют угнетённость и апатию. 28,6 % респондентов отмечают, что чувствуют равнодушие и потерю интереса ко многому, что их раньше радовало в работе, а ещё 25 % респондентов отметили, что работа ежедневно разочаровывает их всё сильнее.

Деперсонализация сотрудников (отражает деформации в отношениях с другими людьми; это может быть как повышение зависимости от окружающих, так и усиление негатива в адрес окружающих, циничность установок и чувств по отношению к участникам образовательного процесса): 32,1 % опрошенных отметили, что никогда не общались с коллегами без расположения и теплоты к ним, при этом 46,4 % указывает, что в последнее время они стали более чёрствыми по отношению к тем, с кем работают, и почти столько же (50 %) указывает, что работа их скорее ожесточает. 25 % также от-

мечают, что ежедневно на них перекладывают свои обязанности и заботы другие сотрудники.

Редукция личных достижений сотрудников (проявляется в снижении самооценки, занижении своих профессиональных достижений): практически поровну разделились мнения и насчёт эмпатии к коллегам, пониманию того, что они чувствуют, попытках учитывать это в интересах дела: 28,6 % учителей говорят, что редко делают это, 21,4 % учителей говорят, что часто делают это, и по 25 % учителей ответило «никогда» и «ежедневно». 35,7 % сотрудников отмечает, что умеют находить правильные решения в конфликтных ситуациях с коллегами, а также делится, что имеют много планов на будущее и верят в их осуществление. Ещё 35,7 % респондентов указывает, что иногда испытывают приток хороших эмоций и энтузиазма при работе, а также сделали много полезного и ценного, при этом на работе они редко спокойно справляются с эмоциональными проблемами. Также 28,6 % респондентов считают, что их работа нужна людям, 28,6 % других считает, что не нужна. 25 % склоняется к ответу «да» и 17,9 % склоняется к ответу «нет». 32,1 % респондентов отмечают, что не могут создавать атмосферу доброжелательности в коллективе.

Далее респондентам было предложено ответить на 16 вопросов об их психологическом состоянии. Вопросы подобраны автором с учётом того, с чем учителям на ежедневной основе приходится работать.

Почти 50 % опрошенных отметили, что им достаточно тяжело справляться с ежедневными задачами на работе и дома, и что приходится очень сильно постараться, чтобы выкроить время на то, что именуется рутинной, а сил хватает в основном на реализацию лишь рабочих задач. Также 50 % опрошенных указали, что страдают частыми бессонницами и недосыпом.

42,9 % респондентов указывают, что им редко удаётся придумывать что-то новое, творить, находить креативные решения, 35,7 % указали, что могут придумывать и творить, но для этого приходится очень сильно напрягаться.

57,1 % учителей также указывают, что в последние полгода своё психологическое состояние могут охарактеризовать ни ярко-выраженным оптимизмом, ни сплошным пессимизмом, при этом 32,1 % склонны считать его «сплошным пессимизмом». Лишь 10,7 % склонились к оптимизму.

Склонны не справляться с эмоциями при нарушениях дисциплины на уроках 35,7 %, ещё 35,7 % ответили, что такое происходит только в самых крайних случаях. 21,4 % учителей склонны в целом испытывать достаточно часто раздражение.

28,6 % респондентов указывают, что панические и тревожные мысли постоянно истощают их и заставляют переживать по поводу и без, 32,1 % отмечают, что порой такие мысли сильно мешают. Почти 70 % опрошенных отметили, что иногда прокрастинируют на работе и испытывают полное бессилие перед рабочими задачами.

39,3 % учителей склонны не думать о том, что о них думают их ученики, стараются просто выполнять свою работу, 25 % ответили, что их вообще это не волнует, и не в компетенции учеников оценивать. При этом 17,9 % ответили,

что постоянно озабочены этим вопросом, а другие 17,9 % ответили, что достаточно часто думают об этом.

В самом последнем пункте о приемлемости разговора по душам с ребёнком 42,9 % учителей отмечают, что к ним учащиеся не обращаются по личным вопросам, а 17,9 % других ответили, что для личных бесед есть педагог-психолог. 21,4 % учителей считают, что всё зависит от предмета разговора, но подобные вещи лучше решать с близкими, родными и классным руководителем, и только 17,9 % готовы уделить ребёнку столько времени, сколько смогут, чтобы выслушать и помочь.

Лишь единицы указывают на то, что достаточно комфортно себя ощущают на работе и дома: три респондента ответило, что у них достаточно сил, чтобы жить полной жизнью на работе и вне, они характеризуют своё психологическое состояние оптимистично, хорошо спят и по утрам чувствуют себя выспавшимися и бодрыми, легко контролируют свои эмоции. Лишь 2 учителя из 28 указали, что легко творят и придумывают, легко справляются с ежедневными задачами на работе и дома, у них много ярких впечатлений, они не раздражительны, а мысли их лишены тревог и беспокойства.

Заключение. Из полученных данных по второму и третьему опроснику мы можем составить достаточно понятную картину о психологическом благополучии и эмоциональном выгорании сотрудников в образовательной организации, даже несмотря на то, что опросники эти были максимально упрощены и сокращены для удобства. Работая не с каждым человеком в отдельности, а со всем коллективом в целом, можно сказать, что микроклимат сложен достаточно неблагоприятный: к почти что половине учителей дети не обращаются по личным вопросам, это означает, что они не видят в этих учителях людей, наставников, готовых помочь и поддержать, и это при том, что в данном корпусе образовательной организации 18 классов (8 начальных и 10 средних). Почти половина учителей сообщает, что их работа ожесточает, а сами они стали более чёткими по отношению к тем, с кем работает – это касается как коллег и администрации, так и обучающихся, ведь именно с ними учителя проводят больше всего времени; также почти половина отметила, что на ежедневной основе ощущает себя полностью опустошёнными, «выжатыми», не имеет желания вставать утром и идти на работу. Всё это отсылает к основным симптомам эмоционального выгорания – чувству безразличия, изнеможению (когда человек не способен отдаваться работе так, как делал это прежде), деперсонализации (развитию негативного отношения к своим коллегам, администрации и ученикам), а также негативному профессиональному самовосприятию, то есть ощущению, собственной некомпетентности, недостатку профессионального мастерства.

Таким образом, результаты проведённого исследования подтверждают выдвинутое ранее предположение о связи психологического благополучия и эмоционального выгорания учителя.

Литература

1. Водяха С. Психологическое благополучие в современной психологии. LAP Lambert Academic Publishing, 2012.

2. Втюрина Е.В., Никулина Е.В. Взаимосвязь психологического благополучия и стрессоустойчивости личности [Электронный ресурс] – URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014001870> (дата обращения: 03.02.2022).

3. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Психологическое благополучие учителя в контексте его психологической культуры. Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – Выпуск 3. – С. 92–97.

4. Митина Л.М. Психологическая подготовка учителя. – Юрайт, 2022.

5. Писаревская М.А. Мир Науки. Педагогика и психология [Электронный ресурс] – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN419.pdf> (дата обращения: 05.02.2022).

УДК 159.9

**А.М. Шевелёва, к.пс.н., доцент
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия**

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ СОПРОТИВЛЯЕМОСТИ СТРЕССУ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье описываются результаты изучения взаимосвязи симптомов эмоционального выгорания со стилем саморегуляции и стратегиями совладания со стрессом у 103 учителей средних общеобразовательных школ. Эмпирические данные были собраны посредством психологической диагностики при помощи опросников выявления эмоционального выгорания МВИ, «Стиль саморегуляции поведения», «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях». Обнаружены взаимосвязи показателей эмоционального выгорания с показателями копинг-стратегий и саморегуляции. Ориентированный на эмоции копинг связан с повышением риска проявления всех диагностированных симптомов выгорания – эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений. При этом сравнение выборок педагогов с разным общим уровнем выгорания показало, что опора на эмоциональный копинг наиболее выражена в выборке с высоким, а наименее – в выборке с низким уровнем выгорания. Оценка результатов как стратегия саморегуляции связана с сокращением редукции достижений и деперсонализации как симптоматики проявления эмоционального выгорания. Снижение проявлений эмоционального истощения связано с повышением опоры на стратегии планирования, моделирования, программирования и гибкости как стилевых особенностей саморегуляции, а также на решение задачи как способ совладания со стрессовыми ситуациями. Сравнительный анализ выборок с разным общим уровнем выгорания также показал, что стратегии моделирования, программирования и гибкости сильнее всего выражены в выборке с низким уровнем выгорания. Выявленные сочетания личностных характеристик, сопряжённых с повышением проявлений выгорания, могут послужить предикторами риска для профессионального здоровья педагогов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, стресс, стратегии совладания, копинг, саморегуляция, учителя.

**A.M. Sheveleva, PhD, Associate Professor
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia**

PERSONAL FACTORS OF STRESS RESISTANCE AS PREREQUISITES FOR THE BURNOUT MANIFESTATIONS IN TEACHERS

Abstract. The article aim is to show the results of study of the burnout symptoms with the self-regulation style and coping strategies relationship in secondary school teachers. Empirical da-

ta were collected through psychological diagnostics of 103 secondary school teachers using the following diagnostic tools: “Maslach Burnout Inventory”, “Style of behavior self-regulation”, “Coping Inventory for Stressful Situations”. Correlations of job burnout symptom indicators with indicators of coping and self-regulation strategies were found. Emotion-oriented coping is associated with an increased risk of all diagnosed symptoms of burnout – emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment reduction. At the same time, a comparison of teachers samples with different general levels of burnout showed that the reliance on emotional coping is most pronounced in the sample with a high, and the least in the sample with a low level of burnout. Results assessment as a self-regulation strategy is associated with a decreasing level of depersonalization and personal accomplishment reduction burnout symptoms. The reduction of emotional exhaustion manifestations is associated with increased reliance on planning strategies, modeling, programming and flexibility as stylistic features of self-regulation, as well as on problem solving as a way of coping with stressful situations. A comparative analysis of samples with different overall burnout levels also showed that modeling, programming and flexibility strategies are most pronounced in a sample with a low burnout level. The revealed combinations of personal characteristics associated with increased manifestations of burnout can serve as predictors of risk for the teachers’ professional health. In turn, the formation and development of those personal resources among specialists that are associated with reducing the burnout risk can become a task for self-improvement and corrective measures in the field of psychological support for the professional activity of a teacher.

Keywords: burnout, self-regulation, coping, stress, teachers.

Введение. В исследовательских данных и в житейском сознании труд учителя тесно ассоциируется с угрозой эмоционального выгорания. Известно, что эмоциональное выгорание в профессиональной (и не только) деятельности – это защитная реакция на стрессы данной деятельности. Как предпосылки выгорания выделяются профессиональный, организационный и личностный факторы [1]. Уделяя особое внимание последнему, укажем среди личностных предпосылок особенности реагирования на стрессовые ситуации, как актуальные (текущие или произошедшие) так и прогнозируемые субъектом в будущем [2]. Сами по себе эти способы реагирования не могут предметом абсолютной оценки с позиции «хороший-плохой», однако могут обладать разной степенью продуктивности [3] или сообразности конкретной ситуации. Поскольку выполнение профессиональных задач предполагает относительно типовой для работников набор стрессовых ситуаций, то мы считаем обоснованным изучать показатели личностных особенностей реагирования на стресс у педагогов в качестве одной из категорий предпосылок проявлений эмоционального выгорания.

Цель исследования: изучение взаимосвязи симптомов эмоционального выгорания со стилем саморегуляции и стратегиями совладания у учителей средних общеобразовательных школ.

В ходе исследования проверялась **гипотеза** о наличии взаимосвязей между показателями симптоматики эмоционального выгорания с личностными факторами, определяющими особенности реагирования на стресс и сопротивляемость ему.

Методы исследования: эмпирические данные были собраны посредством психологической диагностики личности 103 учителей средних общеобразовательных школ с применением следующего диагностического инструментария: опросник выявления эмоционального выгорания МВИ, опросник «Стиль саморегуляции поведения», методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуа-

циях». Для статистической обработки психодиагностических данных были применены методы непараметрической статистики – критерий Фридмана, коэффициент корреляции Спирмена и критерий Крускала-Уоллиса.

Результаты исследования

У большинства участников исследования (73,7 % – 76 человек) средний уровень эмоционального выгорания. Он характеризуется средними показателями по всем трём симптомам. Высокий уровень эмоционального выгорания наблюдается только у 5,8 % респондентов (6 человек), у 20,4 % исследуемых (21 человек) низкий уровень эмоционального выгорания. На основании общего показателя степени проявления эмоционального выгорания в общей выборке были выделены три подгруппы – с низким, средним и высоким уровнем выгорания. Можно отметить, что наибольший вклад в рост выраженности эмоционального выгорания вносят симптомы «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация». Симптом «Редукция личных достижений» проявляется в незначительной степени во всех трёх подгруппах педагогов.

Предпочитаемым стилем копинг-поведения в стрессовых ситуациях является «Решение задачи». Так, в стрессовых ситуациях учителя предпочитают обдумывать и осуществлять действия, непосредственно направленные на решение проблемы. Меньше всего используется стратегия, ориентированная на эмоции (результаты подтверждены применением анализа по критерию Фридмана при уровне значимости 0,0001).

Саморегуляция преимущественно осуществляется посредством «Программирования» и «Моделирования». «Слабая» сторона саморегуляции – «Самостоятельность» (результаты подтверждены применением анализа по критерию Фридмана при уровне значимости 0,0001). Для испытуемых характерна потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированность и развернутость разрабатываемых программ. Также развиты, осознанны и адекватны представления о системе внешних и внутренних значимых условий. В то же время, испытуемым недостаёт регуляторной автономности – они зависимы от мнений и оценок окружающих.

Обнаружены взаимосвязи показателей эмоционального выгорания с показателями копинг-стратегий и саморегуляции. Ориентированный на эмоции копинг связан с повышением риска проявления выгорания на уровне всех исследованных симптомов. При этом сравнение выборок педагогов с разным общим уровнем выгорания показало, что опора на эмоциональный копинг наиболее выражена в выборке с высоким, а наименее – в выборке с низким уровнем выгорания. Опора на оценивание результатов как стратегия саморегуляции связана со снижением редукции достижений и деперсонализации как симптоматики проявления эмоционального выгорания. Стратегия оценивания результатов дала наибольшее количество корреляционных связей с показателями эмоционального выгорания. Сокращение проявлений эмоционального истощения связано с повышением опоры на стратегии планирования, моделирования, программирования и гибкости как стилевых особенностей саморегуляции, а также на решение задачи и социальное отвлечение как способы совладания со стрес-

совыми ситуациями. Данные, подтверждающие статистическую достоверность вышеописанных результатов, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Значимые корреляционные взаимосвязи симптомов эмоционального выгорания со стратегиями саморегуляции и совладания со стрессовыми ситуациями

		Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений (обратная шкала, меньшие значения означают большую выраженность симптома)
Планирование	коэфф. корр.	-0,410**	-0,129	0,261
	ур. знач.	0,003	0,376	0,070
Моделирование	коэфф. корр.	-0,467**	-0,250	-0,001
	ур. знач.	0,001	0,083	0,993
Программирование	коэфф. корр.	-0,428**	-0,236	0,199
	ур. знач.	0,002	0,102	0,169
Оценивание результатов	коэфф. корр.	-0,245	-0,323*	0,429**
	ур. знач.	0,089	0,024	0,002
Гибкость	коэфф. корр.	-0,350*	-0,161	0,0001
	ур. знач.	0,014	0,269	0,999
Самостоятельность	коэфф. корр.	-0,046	0,112	0,050
	ур. знач.	0,755	0,444	0,734
Копинг, ориентированный на решение задачи	коэфф. корр.	-0,450**	-0,056	0,268
	ур. знач.	0,001	0,700	0,062
Копинг, ориентированный на эмоции	коэфф. корр.	0,495**	0,492**	-0,454**
	ур. знач.	0,0001	0,0001	0,001
Копинг, ориентированный на избегание	коэфф. корр.	-0,208	0,034	0,046
	ур. знач.	0,151	0,818	0,755
Копинг, ориентированный на отвлечение	коэфф. корр.	0,066	0,167	-0,135
	ур. знач.	0,652	0,253	0,354
Копинг, ориентированный на социальное отвлечение	коэфф. корр.	-0,316*	-0,097	0,111
	ур. знач.	0,027	0,505	0,448

Сравнительный анализ подгрупп учителей с разным уровнем выраженности эмоционального выгорания подтверждает роль стратегий саморегуляции и совладания в обеспечении снижения риска выгорания. Так, в подгруппе с низким уровнем выгорания самые высокие показатели моделирования, программирования и гибкости как саморегуляционной стратегии, а также общего уровня саморегуляции. И самые низкие показатели копинга, ориентированного на эмоции. В подгруппе со средним уровнем выгорания самые низкие показатели гибкости как саморегуляционной стратегии. В свою очередь, в подгруппе с высоким уровнем выгорания самые высокие показатели копинга, ориентированного на эмоции, и самый низкий общий показатель саморегуляции и стратегий моделирования и программирования. Данные, подтверждающие статистическую достоверность вышеописанных результатов, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты сравнения выраженности исследованных показателей в группах с низким, средним и высоким уровнем выгорания (анализ по критерию Крускала-Уоллиса)

Показатель	Подгруппа по уровню выгорания	Средний ранг
Моделирование	Низкий	31,56
	Средний	24,59
	Высокий	10,33
Программирование	Низкий	29,22
	Средний	25,36
	Высокий	7,83
Гибкость	Низкий	35,22
	Средний	22,50
	Высокий	25,17
Общий уровень саморегуляции	Низкий	34,94
	Средний	23,41
	Высокий	14,83
Копинг, ориентированный на эмоции	Низкий	9,44
	Средний	27,62
	Высокий	39,33

Показатель		Подгруппа по уровню выгорания		Средний ранг	
Моделирование		Низкий		31,56	
		Средний		24,59	
		Высокий		10,33	
Программирование		Низкий		29,22	
Test Statistics	Моделирование	Программирование	Гибкость	Общий уровень саморегуляции	Копинг, ориентированный на эмоции
Chi-Square	5,207	5,356	5,898	6,358	14,962
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,074	0,069	0,052	0,042	0,001

Таким образом, способность к применению разнообразных стратегий саморегуляции поведения связаны с устойчивостью учителя по отношению к эмоциональному выгоранию. В то время как преобладание эмоционального копинга становится предиктором риска выгорания.

Заключение. Выявленные сочетания личностных характеристик, сопряжённых с повышением проявлений выгорания, могут послужить предикторами риска для профессионального здоровья педагогов. В свою очередь, формирование и развитие у специалистов тех личностных ресурсов, которые связаны с понижением риска выгорания, может стать задачей для самосовершенствования и коррекционных мероприятий в области психологического сопровождения профессиональной деятельности учителя.

Литература

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
2. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 4. – С. 26–35.
3. Heim E. Coping and Psychosocial Adaptation // Journal of Mental Health Counseling. – 1988. – Volume 10. – Pp. 136–144.

ДИАГНОСТИКА ВНУШАЕМОСТИ В ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЕ

***Аннотация.** Статья содержит результаты первичного этапа разработки метода диагностики уязвимости психики субъекта к манипулятивным атакам. Рассмотрены ключевые риски столкновения со злоупотреблениями в цифровой коммуникационной среде, описана процедура разработки метода и результаты оценки внутренней валидности.*

***Ключевые слова:** внушаемость, ценности, манипуляция, диагностика, валидность.*

*A.M. Shevtsov, PhD, Associate Professor
Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

SUGGESTIBILITY DIAGNOSTICS IN DIGITAL COMMUNICATION ENVIRONMENT

***Abstract.** The article contains the results of the primary stage of the development of a method for diagnosing the vulnerability of the subject's psyche to manipulative attacks. The key risks of encountering abuse in the digital communication environment are considered, the procedure for developing the method and the results of assessing internal validity are described.*

***Keywords:** suggestibility, values, manipulation, diagnostics, validity.*

В настоящее время любые коммуникационные процессы всё в большей степени переходят в цифровые среды. Обилие программных продуктов для дистанционной связи, сочетаясь с объективными явлениями повседневной реальности, приводят к тому, что физическое расстояние между коммуницирующими субъектами имеет тенденцию к увеличению. Данный процесс имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К положительным следует отнести расширение возможного поля социальных контактов: расширяя перечень применяемых коммуникационных платформ, субъект получает возможность формировать контакты с коллегами, которые ранее были не доступны или терялись на фоне посторонней информации. Теперь же, когда возникают узкопрофессиональные коммуникационные площадки, процесс поиска коллеги с похожей сферой научных интересов в существенной части упрощается. С другой стороны, опосредованность общения дистанционными технологиями повышает вероятность ошибочного восприятия поступающей информации и снижение возможностей её непосредственной верификации при прямом контакте с источником.

Эта негативная сторона, касается широкого спектра информационных блоков, от узкопрофессиональных сведений до информации, содержащихся в широковебательных СМИ. Вторые и до цифровой трансформации общества не отличались высокой достоверностью публикуемой информации, однако сейчас, с совершенствованием технологий формирования параллельной цифровой реальности, доля недостоверной информации, окружающей субъекта, суще-

ственно увеличена [18], как и её правдоподобность, а достоверность – наоборот, существенно снижена в силу ряда причин [19, 21].

В связи с этим возникает проблема оценки способностей субъекта критически оценивать входящий информационный поток и избирательно реагировать только на достоверные сообщения. Разумеется, в отдалённой перспективе предполагается, что при наличии инструмента оценки критичности мышления будет возможным формировать психолого-педагогические методы её формирования и развития, что, в свою очередь, позволит снизить уязвимость общества перед провоцирующими панику информационными атаками.

Одним из ключевых качеств, связанных со способностью субъекта к критической оценке входящей информации, является низкая внушаемость [2]. Именно на её диагностику экспериментальным методом и направлена методика, разработке которой посвящено данное исследование.

Целью исследования являлась разработка и оценка внутренней валидности метода экспериментальной диагностики внушаемости. Предполагалось, что данная цель может быть достигнута при последовательном выполнении ряда задач.

1. Определить наиболее очевидные признаки, позволяющие зафиксировать изменение в позиции испытуемых по какому-либо вопросу. Важным критерием, которому должны отвечать данные признаки, является их минимальная связанность с эго-защитными механизмами. Данный критерий важен в силу того, что защищаемые с позиций Эго признаки, скорее всего, не будут подвергаться динамике под влиянием экспериментального воздействия. Будет наблюдаться эффект, аналогичный попытке предложить человеку нечто, принципиально несовместимое с его ценностями или убеждениями, то есть выраженная негативная реакция и демонстративное отторжение экспериментального раздражителя, адекватно описываемая термином «когнитивный диссонанс» [13].

2. Сформулировать батарею контрольных заданий, позволяющих зафиксировать реакцию испытуемого субъекта на экспериментальное воздействие. Целесообразно при этом составлять задания таким образом, чтобы они отражали ценностно-мотивационный компонент личности, поскольку именно ценностные структуры в конечном итоге определяют поведение субъекта в большинстве ситуаций.

3. Определить и сформулировать экспериментальное воздействие, способное провоцировать изменения в отношении испытуемых субъектов к содержанию контрольных заданий. Важно при этом соблюсти баланс эффективности воздействия и предотвращения долгосрочных последствий для психики испытуемых в форме, например, радикального изменения ценностных структур в сторону дезадаптивной модели. Данное требование, в частности, обуславливает формулировку экспериментального воздействия в форме игры или мысленного эксперимента. Использование элементов настольной игры является также приемлемым.

4. Осуществить воздействие, совмещённое с оценкой динамики контрольных показателей.

5. Осуществить статистическую оценку возникающих сдвигов в ценностной структуре по контрольным показателям.

Внушаемость представляет собой свойство психики субъекта, состоящее в восприимчивости к внешним воздействиям и склонности предпринимать действия, основанные на внешних воздействиях. Близким свойством является внешний локус контроля, но, в отличие от последнего, внушаемость чаще включает рациональную оценку внешнего воздействия, побуждающего к совершению действий.

В настоящее время существует значительное количество исследований внушаемости и связанных с ней психических явлений [3, 5, 10, 12, 16]. Среди методов диагностики следует упомянуть сенсомоторные тесты [4, 7, 9], а также диагностику с использованием дорогостоящей и трудоёмкой процедуры ЭЭГ-картирования [17].

Авторы ряда исследований указывают на логичные связи между проявлениями внушаемости в повседневной и игровой деятельности [11], с безопасностью субъекта [14, 15]. Также встречаются упоминания связи внушаемости с полом объекта суггестивного воздействия [1].

Особый интерес представляют исследования, связанные с изучением влияния группы на уровень внушаемости [6].

Проведённый анализ показывает, что средства диагностики внушаемости есть, но они либо сводятся к дорогой и сложной психофизиологической диагностике, либо являются самоотчётами со всеми их недостатками. Интерес к проблеме есть, он обширен, востребованность растёт, а если учесть актуальные реалии – то инструменты оценки внушаемости весьма востребованы.

Проведённое исследование представляет собой попытку разработать и опытным путём проверить внутреннюю валидность метода экспериментальной диагностики внушаемости в качестве первого этапа разработки более универсального стандартизированного метода диагностики внушаемости контентом СМИ. В связи со спецификой поставленных задач, стимульный материал построен как экспериментальное воздействие на оценку испытуемыми ценности определённых навыков.

Для снижения влияния фактора социальной желательности диагностическая процедура преподносилась испытуемым как ролевая настольная игра при прохождении темы «Способности» дисциплины «Психология» у студентов непрофильного направления подготовки. Именно студенческий контингент был выбран в качестве испытуемых по причинам как доступности при осуществлении исследования без отрыва от преподавательской деятельности, так и в силу того, что именно молодёжь является первоочередной мишенью для манипуляций методом предъявления провокационной информации. Непрофильный контингент был задействован по причине того, что студенты психологического профиля подготовки проще обнаруживают ситуации диагностики в силу обладания специальными знаниями и могут демонстрировать недостоверные реакции при исследовании.

В качестве испытуемых выступали 56 студентов в возрасте от 17 до 22 лет, из них 35 испытуемых женского пола, 21 мужского.

При статистической обработке оценивались нормальность распределения всех показателей, а также производилось статистическое сравнение средних с целью выявления сдвига показателей под влиянием экспериментального воздействия. Поскольку нормальность распределения при оценке эксцесса и асимметрии оказались в пределах нормы, в качестве инструмента статистического сравнения применялся параметрический t-критерий Стьюдента в его модификациях для независимых групп (при сравнении результатов мужской и женской части выборки) и связанных групп (при оценке сдвига).

Сдвиг оценивался как для общей группы, так и отдельно для мужской и женской части.

В силу краткосрочности эксперимента и изолированности испытуемых от внешнего мира, влияние фоновых факторов на сдвиг было сочтено пренебрежимым и контрольная группа испытуемых не формировалась.

Рассматриваемая методика диагностики изначально рассматривалась автором как инструмент противодействия пропагандируемой установки на праздный образ жизни. В качестве инструмента пропаганды, с учётом приоритетности удара по детско-подростковому контингенту, рассматривалась кино- и мультипликационная продукция [20]. В частности, к инструментам пропаганды праздности можно отнести м/ф «Делай ноги» (2006), «Мадагаскар» (2005–2008), «Рио» (2011) и «Монстры на каникулах» (2012). Именно по этой причине в качестве стимульного материала применены перечни навыков, ценность которых сильно различается в различных режимах жизнедеятельности. Однако по итогам первичной оценки стала заметной диагностическая ценность стимульного материала с точки зрения диагностики готовности изменять отношение к субъективно ценным навыкам под влиянием стандартизованного информационного воздействия, маскируемого под настольную игру.

Навыки были выбраны в качестве объекта воздействия и показателя сдвига в ценностных структурах по той причине, что отношение к ним наиболее динамично и отражает потребности субъекта на текущий момент.

Экспериментальный подход, связанный с оказанием на выборку стандартизованного воздействия в форме двух игровых ситуаций, был выбран по той причине, что позволяет оперативно, за короткое время, осуществить проверку чувствительности испытуемого к информационному воздействию и наличию ответной реакции в форме изменения уровня ценности навыков, выступающих в качестве измеряемых показателей.

Диагностическая процедура состояла в следующем.

Испытуемым в ходе изучения темы «Способности» предлагалось сыграть в настольную игру, требующую от персонажа проявить некоторые навыки. Студенты получали на руки бланк следующего вида (табл. 1).

Бланк методики, представляемый испытуемому

Навык	Разбойник	Слесарь	Я-1	Я-2
Грамотность	0	1		
Готовка еды	2	1		
Механика	0	3		
Музыка	0	1		
Пение	0	0		
Переноска	2	1		
Рисование	0	0		
Риторика	0	0		
Рукопашная	1	1		
Стрельба	2	1		
Танец	0	0		
Ходьба	3	1		
ИТОГО	10	10	10	10

Задача испытуемых состояла в том, чтобы заполнить столбец Я-1 баллами с суммой 10 таким образом, чтобы сформировать образ «успешного человека». Максимальное значение ценности одного навыка составляет согласно инструкции 4 балла. Механика методики исключает напрашивающееся ранжирование, привычное по методикам оценки ценностных ориентаций, с целью приведения всех оценочных шкал к интервальному типу. Способ соотнесения развитости отдельного навыка с его наблюдаемыми проявлениями демонстрировался на экране, носил отчасти шуточный характер для придания диагностике атмосферы игры.

Затем испытуемым предъявлялись две ситуации для воздействия на субъективное представление о ценности навыков.

Первая ситуация в её кратком изложении состояла в анализе возможности созданных испытуемыми персонажей выжить в ситуации преследования их группы вооружёнными разбойниками. При этом группа имела набор инвентаря, определяющего выживаемость, но имеющего вес. Вес, в зависимости от выбранного игроками параметра «Грузоподъёмность», мог приводить к потере скорости передвижения, а отсутствие навыка «Стрельба» минимизировало шанс на выживание при контакте с преследователями. Полная игровая механика сложнее, она раскрывалась игрокам, приводить её здесь – излишне.

Вторая игровая ситуация сводилась к оценке шансов на выживание в отрезанном стихийным бедствием (весенним паводком) населённом пункте с нарушенными этим же бедствием коммуникациями. В качестве опорной сюжетно-значимой информации сообщались суточная динамика температуры, скорость остывания неотапливаемого жилья, требования к ремесленным навыкам при попытке соорудить временную деревянную печь, безопасную в эксплуатации.

В целом обе ситуации, по замыслу автора, должны были навести испытуемых на мысль о переоценённости отдельных «творческих» или «изящных» навыков и недооценённости отдельных hard skills.

На контрольном этапе игрокам предлагалось в столбце «Я-2» распределить «очки навыков» для «успешного человека». Работа с материалом как с игрой заканчивалась тем, что участники исследования визуально сравнивали ряды и делали выводы об относительной ценности отдельных навыков. Математико-статистическая обработка результатов проводилась уже без участия испытуемых.

Основным направлением математико-статистического анализа была оценка различий в результатах диагностики значимых навыков на двух этапах исследования. Таким образом, ключевые результаты можно представить в виде следующей таблицы (табл. 2). Данные округлены до второго знака после запятой, достоверность значений оценена в соответствии с таблицами стандартных значений, приведёнными в работе А.А. Дьячук [8].

Таблица 2

Результаты статистического сравнения эмпирических данных, полученных на первом и втором диагностическом срезе

	Грам	Риторика	Пение	Танец	Готовка	Рукоделие	Ходьба	Переноска	Стрельба	Рукопаш	Рисование	Музыка
t(1-2)м	2,97 **	2,95 **	1,45	1,71	-0,65	-4,14 **	-1,90	-3,57 **	0,53	-0,20	1,14	1,79
t(1-2)ж	2,85 **	2,76 **	2,04 *	1,48	0,49	-4,39 **	-4,20 **	-4,88 **	-2,53 *	-2,25 *	3,19 **	3,51 **
t(1-2)о	4,10 **	3,92 **	2,25 *	2,15 *	0,11	-6,04 **	-4,51 **	-6,09 **	-1	-1,63	3,23 **	3,83 **

Прим: * – соответствует достоверности выше 95 %, ** – достоверности выше 99 %; t(1-2)м – сдвиги для мужской части выборки, t(1-2)ж – сдвиги для женской части выборки, t(1-2)о – сдвиги для выборки в целом.

Из приведённой таблицы очевидным образом следует, что на материале выборки целиком наблюдается значимый сдвиг при оценке субъективной ценности таких навыков как Грамотность, Риторика, Пение, Танец, Рисование и Музыка – в сторону снижения ценности, и Рукоделие, Ходьба и Переноска – в сторону повышения. Поскольку содержание экспериментального воздействия напрямую подталкивало к идее ценности выносливости при ходьбе и умения

переносить тяжести (в рамках первой ситуации) и умения изготавливать бытовые устройства из подручных материалов (в рамках второй задачи), содержание сдвига следует считать индуцированным самим воздействием, а не случайными причинами.

Обращает на себя внимание ряд различий в динамике субъективной ценности навыков, обусловленных полом испытуемых. В целом количество значимых сдвигов в мужской и женской частях выборки заметно различаются: мужской контингент значимо изменил оценку четырёх навыков из двенадцати, в то время как женская часть выборки продемонстрировала изменения в оценке десяти навыков. Такое различие можно объяснить большей подверженностью женщин эмоциогенным воздействиям. Также следует отметить ряд частных особенностей. Так, например, выявленное обесценивание навыка Пения, наблюдаемое в женской части выборки, отсутствует в мужской её части. Аналогичная разница наблюдается в случаях с навыками Рисования и Музыки. Говоря же о динамике ценности навыков, специфичной для мужской части группы, следует обратить внимание на отсутствие изменения отношения к навыку Ходьбы (который должен был бы наблюдаться, с учётом содержания первой задачи). По всей видимости, отсутствие эффекта обусловлено изначальной установкой на «сопротивление» в условиях задачи, не предполагающих бегства. Во всяком случае, анализ средних значений (0,81 балла до, 1,19 балла после воздействия) свидетельствует в пользу этого предположения. Отсутствие динамики ценности навыков «Стрельбы» и «Рукопашного боя» обусловлены скорее исключительно гендерными особенностями, то есть изначально большей ценностью данных навыков для мужского контингента, что подтверждается анализом средних значений: среднее значение ценности «Стрельбы» 1 балл у мужчин против 0,31 у женщин, и средняя ценность «Рукопашного боя» 1,24 у мужчин против 0,26 у женщин на первом этапе диагностики, до воздействия.

Таким образом, по итогам анализа эмпирических данных, представляется возможным утверждать, что наблюдаемый сдвиг показателей по общей группе испытуемых является прямым следствием экспериментального воздействия. Следовательно, можно считать доказанным факт наличия внутренней валидности данного экспериментального воздействия на представление о ценности навыков и, следовательно, принципиальную применимость рассматриваемой диагностической процедуры для оценки уязвимости к внушению со стороны источников информации. Дальнейшие действия следует сосредоточить на доказательстве внешней валидности метода путём сопоставления результатов диагностики с фактической реакцией, например, на коммерческую или социальную рекламу.

Литература

1. Александров, И.В. К вопросу о внушаемости современной молодежи: гендерный аспект / И.В. Александров // Студенческая наука и XXI век. – 2017. – № 14. – С. 231–233. – EDN ZSJPKR.

2. Ананьин, О.Ю. Психологическая сущность, содержание и средства диагностики внушаемости / О.Ю. Ананьин, А.М. Сергеева // Современные гуманитарные технологии в высшем образовании: состояние и перспектива развития: Сборник публикаций препода-

вателей и студентов по итогам международной научно-практической конференции, Москва, 19–26 апреля 2019 года / Под общей редакцией В.Д. Серякова. – М.: ООО «Издательство “Спутник+”», 2019. – С. 100–107. – EDN MWGMDK.

3. Борисевич, Д.В. Опыт апробации средств и методов определения уровня внушаемости и гипнабельности спортсменов / Д.В. Борисевич // Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание: Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых: В двух томах, Санкт-Петербург, 12–25 апреля 2018 года / под научной редакцией А.В. Шаболатас, С.Д. Гуриевой. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство ВВМ», 2018. – С. 130–136. – EDN YRHVDVZ.

4. Власов, Н.А. Тестовые методики изучения феномена внушаемости / Н.А. Власов // Методология современной психологии. – 2018. – № 8. – С. 51–57. – EDN XQYURN.

5. Гальчик, В.В. Изучение взаимосвязи уровня тревожности и внушаемости / В.В. Гальчик, А.Ю. Мухарлямова // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5–2. – С. 286. – EDN TWFDQT.

6. Гордеев, М.Н. Социкогнитивная теория внушаемости: современный обзор / М.Н. Гордеев, Н.А. Власов, В.В. Козлов // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2015. – № 2 (30). – С. 5–11. – EDN ZBNUKV.

7. Гуров, Ю.В. Методы определения внушаемости и самовнушаемости / Ю.В. Гуров, В.О. Гурова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов LVII Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 11 мая – 06 2017 года. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2017. – С. 16–29. – EDN YRFVOX.

8. Дьячук А.А. Математические методы в психологических и педагогических исследованиях: учебное пособие; Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 347 с.

9. Звоников, В.М. Объективная стабилметрическая оценка уровня внушаемости человека / В.М. Звоников, М.М. Паков, В.Е. Степанова // Вестник восстановительной медицины. – 2012. – № 2 (48). – С. 14–17. – EDN PABHDX.

10. Зиганишина, К.Б. Влияние слухов на уровень тревожности и внушаемости современной молодежи / К.Б. Зиганишина, Г.М. Лыдокова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 1–1. – С. 145–146. – EDN NNNCKL.

11. Козлов, В.В. Игровое и сценарное взаимодействие как элементы ролевого механизма внушаемости в большой группе / В.В. Козлов, М.Н. Гордеев, Н.А. Власов // Психология и психотехника. – 2015. – № 8 (83). – С. 761–770. – DOI 10.7256/2070-8955.2015.8.15809. – EDN UNKDXZ.

12. Курдюкова, В.Ю. Внушаемость и подверженность информационно-психологическому воздействию сотрудников правоохранительных органов: возможности психодиагностической оценки / В.Ю. Курдюкова // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2021. – № 12 (235). – С. 61–70. – DOI 10.51522/2307-0382-2021-235-12-61-70. – EDN BUUBEN.

13. Майерс Д. Социальная психология / пер. с англ. З. Замчук; Зав. ред. кол. Л. Винокуров. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 794 с., ил. (Серия «Мастера психологии»).

14. Манторова, И.В. Проблемы внушения внушаемости в контексте концепции психологической безопасности личности / И.В. Манторова, А.С. Лютова // Прикладная психология и психоанализ. – 2016. – № 4. – С. 2. – EDN YOARKJ.

15. Матвеева, Е.И. Внушаемость студентов как фактор психологической безопасности личности / Е.И. Матвеева // Достижения вузовской науки. – 2016. – № 23. – С. 98–102. – EDN WGXBKR.

16. Минибаева, Г.Т. Исследование внушаемости в восприятии рекламы / Г.Т. Минибаева, А.З. Минахметова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 1–1. – С. 150а. – EDN PAOOJR.

17. Прядеин, В.П. Воля и внушаемость как предмет психологического и психофизиологического исследования: индивидуальные различия волевой активности и внушаемости (типологические предпосылки) / В.П. Прядеин. – М.|Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 449 с. – ISBN 978-5-4475-2722-8. – EDN UDIJEF.

18. Уначев, И.А. Достоверность информации в условиях больших объемов вбросов ложной информации в Интернете / И.А. Уначев, Н.А. Кашироков // Вестник науки. – 2021. – Т. 2. – № 2 (35). – С. 20–25. – EDN ERNYVL.

19. Фейк-ньюз и их участие в манипуляции сознанием / А.В. Балчугов, А.Н. Лобастов, Е.А. Пахомова, А.А. Фоменков // Трансформация медиасреды в XXI веке: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 24 апреля 2019 года / ответственный редактор Д.В. Неренц. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2019. – С. 310–317. – EDN BGXLIH.

20. Шевцов, А.М. Контент-анализ и его применение в оценке содержания объектов массовой культуры / А.М. Шевцов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2017. – № 1 (39). – С. 86–91. – DOI 10.18323/2073-5073-2017-1-86-91. – EDN YHPMAL.

21. Maria D. Molina, S. Shyam Sundar, Thai Le, Dongwon Lee «Fake News» Is Not Simply False Information: A Concept Explication and Taxonomy of Online Content. // *American Behavioral Scientist*. – October 14, 2019. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0002764219878224>.

УДК378

Т.Т. Щелина, д.п.н., профессор,

С.П. Акутина, д.п.н., доцент,

И.С. Беганцова, к.пс.н, доцент,

С.О. Щелина, к.пс.н., старший преподаватель

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет

имени Н.И. Лобачевского

Арзамасский филиал,

г. Арзамас, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В период реформирования высшего образования и повышенного внимания к проблеме воспитания становится актуальным обновленный социальный заказ общества и государства, направленный на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся в контексте создания психологической безопасной образовательной среды вуза. Цель исследования заключается в изучении возникающих в процессе проектирования и реализации программ воспитания трудностей и разработке рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Авторами разработаны диагностический инструментарий, раскрывающий готовность педагогов к проектированию и реализации программ воспитания. Полученные результаты позволят переориентировать работу на организацию научно-методического обеспечения воспитательной деятельности и психолого-педагогического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов в контексте обеспечения психологической безопасности.

Ключевые слова: программа воспитания, психологическая безопасность, психологическое благополучие, педагогическая деятельность, образовательная организация.

*T.T. Shchelina, Dr PhD, professor,
S.P. Akutina, Dr PhD, associate professor,
I.S. Begantsova, PhD, associate professor,
S.O. Shchelina, PhD, senior lecturer*

*National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky
Arzamas branch,
Arzamas, Russia*

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER THROUGH DESIGN AND IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROGRAM

***Abstract.** In the period of reforming higher education and increased attention to the problem of education, the updated social order of society and the state is becoming relevant, aimed at developing the individual, creating conditions for self-determination and socialization of students in the context of creating a psychologically safe educational environment of the university. The purpose of the study is to study the difficulties that arise in the process of designing and implementing educational programs and develop recommendations for organizing psychological and pedagogical support for the personal and professional development of teachers in the system of additional professional education. The authors have developed a diagnostic toolkit that reveals the readiness of teachers to design and implement educational programs. The results obtained will allow reorienting the work towards the organization of scientific and methodological support of educational activities and psychological and pedagogical support for the personal and professional development of teachers in the context of ensuring psychological safety.*

***Keywords:** educational program, psychological safety, psychological well-being, pedagogical activity, educational organization.*

Результатом повышенного внимания к проблеме воспитания в переломные моменты развития общества и государства становятся обновленный социальный заказ системе образования, смещение акцентов в педагогической деятельности и личностно-профессиональных компетенциях педагога. Свидетельством тому являются процессы разработки, апробации и внедрения Примерных программ воспитания [9, 10] образовательных организациях всех уровней отечественной системы образования как следствие внесенных в 2020 году в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» изменений по вопросам воспитания (Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ) [11]. Сформулированное в Законе определение воспитания как деятельности, направленной на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе подробно перечисленных ценностей, со всей очевидностью отражает результат осмысления произошедших более чем за 30 лет изменений в ценностном сознании молодежи, ее отношении к стране, государству, взрослым и самим себе как гражданам, от которых зависит будущее этой страны [13].

Однако длительный период отсутствия методического сопровождения воспитания как важнейшей составляющей профессиональной педагогической деятельности в условиях кардинальных перемен в социальной ситуации развития детства и системы образования приводит к трудностям в реализации поставленных задач [2]. Комплекс названных трудностей наряду с недостаточной

финансовой обеспеченностью педагогического труда приводит к снижению психологического благополучия [4] и эффективности педагогов, качеству деятельности всей образовательной организации.

Последнее десятилетие XX века закрепило в сознании педагогов, родителей, самих учащихся психологическую составляющую образования [2, 3], личность ребенка как цель и результат профессиональной педагогической деятельности [5, 6, 8, 12]. Дальнейшее развитие эти перспективные идеи получили в ходе разработки понятия «психологическая безопасность» и непосредственно «психологическая безопасность образовательной среды», отвечающей «критериям безопасности для физического и психического здоровья и благополучия ее участников» [4].

Как показывает практика взаимодействия с педагогами, основные трудности в реализации назревших изменений в сфере воспитания детей и молодежи связаны с недостаточно сформированным пониманием сущности воспитания как профессиональной деятельности, преимущественно интуитивным, а не рефлексивным выбором способов взаимодействия, ограниченным личным опытом набором форм, методов, технологий и приемов воспитательных воздействий. В этой связи важно помочь педагогам разобраться в основных концептуальных идеях разработанных Примерных программ воспитания, обеспечить психологическую поддержку их ценностно-мотивационного выбора, рефлексивного отношения к себе как к субъекту освоения и применения нового опыта. В настоящее время наиболее продуктивно такая работа проводится в отношении Примерной программы воспитания для образовательных организаций общего образования (школы). Авторский коллектив разработчиков программы – сотрудники лаборатории стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО под руководством Н.Л. Селивановой. Методологической основой Примерной программы воспитания являются идеи и подходы, разработанные в научной школе Л.И. Новиковой.

Современное прочтение основополагающих идей научной школы Л.И. Новиковой подводит нас к необходимости характеристики воспитательной системы и разрабатываемых школами программ воспитания в русле проблемы психологической безопасности образовательной среды, физического и психического здоровья ее участников. Наше внимание к проблеме разработки программы воспитания педагогами школ с точки зрения психологической безопасности образовательной среды обусловлено осознанием возможного риска «зацикленности» руководителей и педагогов на формальной стороне документа, но не на той психологической канве, которая и обеспечивает благоприятные условия для возвращения человека в воспитательной организации [8].

В контексте изучения проблемы для определения уровня отношения к психологической безопасности и комфортных условий в образовательной среде высшего учебного заведения нами выявлены эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. В эмоциональный компонент нами включено оптимальное сочетание положительных и минимизация отрицательных эмоций, умение владеть и управлять этими эмоциями и направлять их на безопасное по-

ведение. Когнитивный (знаниевый, компетентностный) включает в себя знание о своих умениях и способности учиться, формировать и развивать профессиональные компетенции в освоении профессии, желание повышать и развивать знания в различных областях, понимать сущность новых проблем и задач, стоящих перед современным человеком, развивать критическое мышление, самокритику и умение применять их в жизни. Поведенческий компонент включает в себя способность человека верить и чувствовать соотнесенность себя с другими, избавление от ощущения незащищенности перед окружающим миром, создание надежного пространства профессиональных отношений в коллективе и эмоционального комфорта в институте семьи, поиск способов безопасного поведения, формирование и развитие адекватных знаний о различных психологических, природных и социальных ситуациях и рациональная их оценка и анализ, а также способность к грамотной организации жизнедеятельности и самоорганизации [1, 14, 15].

Представляется, что один из вариантов грамотного подхода к проектированию и последующей реализации программ воспитания образовательной организации связан с рассмотрением целей и задач построения воспитательного процесса сквозь призму психологической безопасности образовательной среды с учетом представленных ее характеристик, способствующих созданию именно благоприятных условий для возвращения человека в воспитательной организации [9,10].

В русле нашего исследования важно обратиться к личности самого педагога, его психологическим особенностям, которые могут стать существенными факторами снижения эффективности (продуктивности) его профессиональной деятельности в современных условиях. Как правило, речь идет о психологических барьерах, которые возникают в ситуациях необходимости выхода за пределы привычных способов решения профессиональной задачи либо предпочтения другой точки зрения [5]. Представляя собой внутреннюю преграду (нежелание, боязнь, неуверенность, конформизм, личностная тревожность, ригидность мышления и др.), психологические барьеры мешают принять новое, освоить новый опыт.

В статье представлен опыт Центра непрерывного повышения роста профессионального мастерства педагогических работников и Отделения дополнительного образования и профессионального обучения Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

В исследовании приняли участие 280 педагогов общеобразовательных организаций Нижегородской области – участников курсов повышения квалификации. Участники исследования на протяжении 2021–2022 учебного года были разделены на пять групп, в каждой из которых представлены 11 школьных команд в составе заместителя директора по воспитательной работе, педагога-психолога, социального педагога, руководителя методического объединения классных руководителей, советника по воспитанию. В исследовании использованы идея и принципы построения «Методики незаконченных предложений» Д.М. Сакса (Sachs, Levy, 1950). Участникам необходимо было закончить

30 предложений, которые впоследствии позволили охарактеризовать их трудности и готовность в методологической, психологической и методической сферах проектирования и реализации программы воспитания школы.

Количественный анализ предполагал предварительную экспертную оценку высказываний по шкале от «+2» до «-2» (от максимальной до минимальной заинтересованности).

По каждой группе высчитывался средний бал по видам готовности (методологическая, психологическая, методическая) и средний бал готовности к проектированию и реализации программы воспитания в целом. В результате чего были выявлены уровни готовности педагогов к проектированию и реализации программы воспитания: низкий, адаптивный, активный, творческий. Используемый подход к выделению и описанию уровней разработан сотрудниками кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования и успешно адаптирован в диссертационных исследованиях (Даль, 2012).

Результаты расчета средних значений методологической, психологической и методической, а также общей готовности педагогов каждой учебной группы к проектированию и реализации программы воспитания школы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения показателей готовности педагогов к проектированию и реализации программы воспитания общеобразовательной организации

Учебные группы	Методологическая готовность	Психологическая готовность	Методическая готовность	Общая готовность
Группа 1	-7,69	-2,17	-3,74	-18,85
Группа 2	-5,86	-1,97	-2,93	-16,89
Группа 3	-6,94	-2,69	-2,14	-17,27
Группа 4	-6,13	-1,84	-3,05	-16,45
Группа 5	-5,72	-1,19	-3,24	-15,19
Критерий t-Стьюдента	1,185	1,096	1,403	1,649
Уровень значимости	0,054	0,067	0,073	0,061

* уровень значимости $p < 0,05$

** уровень значимости $p < 0,01$

В каждой учебной группе преобладает адаптивный уровень готовности к проектированию и реализации программы воспитания общеобразовательной организации по всем показателям. С помощью критерия t-Стьюдента для несвязанных выборок доказано отсутствие различий между группами, что подтвер-

ждает схожий уровень подготовки, мотивации и готовности педагогов перед участием в исследовании и прохождении обучающей программы.

Отсутствие принципиальных различий в результатах групп позволяет считать их однородными и дает возможность представить целостную картину по выборке, что отражено на рис. 1.

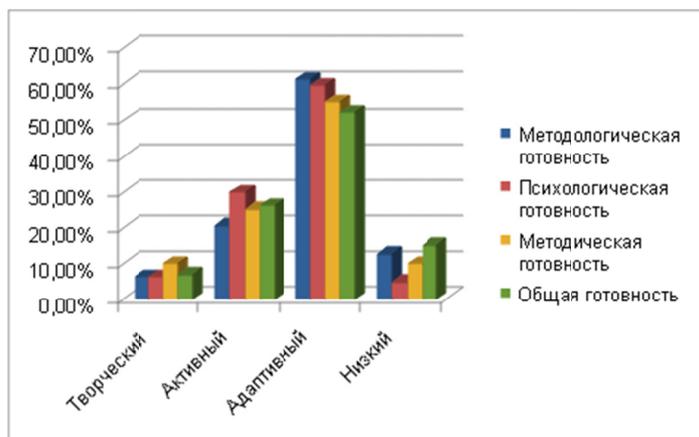


Рисунок 1. Распределение педагогов по уровням готовности к проектированию и реализации программы воспитания общеобразовательной организации (первичная диагностика, 280 человек)

В целом, большинство педагогов имеет адаптивный уровень готовности к проектированию и реализации программы воспитания по всем показателям. В частности, в сфере методологии проектирования программы воспитания современной школы для 61,07 % педагогов характерен адаптивный уровень готовности.

Принятие необходимости инноваций в воспитании, мотивация освоения новых знаний и опыта, заинтересованность в самореализации в воспитательной деятельности, адекватность самооценки личностно-профессиональной позиции отражают адаптивный уровень психологической готовности к проектированию и реализации программы воспитания у 59,64 % педагогов.

Информированность о Примерной программе воспитания, формальное освоение новых методических подходов к разработке программы воспитания конкретной школы, трудности взаимодействия с современными детьми и родителями, приверженность к традиционным способам проведения воспитательных мероприятий – основные характеристики адаптивного уровня методической готовности, присущего 55 % педагогов.

Наличие у более, чем 60 % выборки адаптивного уровня готовности к проектированию и реализации программы воспитания вызывает опасения не только в связи с возможной в очередной раз формализацией воспитания в новых условиях. Педагогам с такими характеристиками присущи пассивность, стремление не развиваться, а приспособиться к среде, подчинить ее себе. В исследованиях Л.М. Митиной и ее учеников (С.О. Щелиной) такая модель профессионального развития педагога названа моделью адаптивного функционирования [7]. Опасность заключается в том, что модель адаптивного функциони-

рования определяет деструктивный вариант развития личности в профессии, ведет к стагнации, разрушению и резкому снижению показателей здоровья, в том числе и психического, что означает рост невротизации, психосоматических заболеваний и др.

Осознавая слабые места содержательной характеристики адаптивного уровня и возможные риски, отметим возможность изменения ситуации в положительную сторону при условии серьезной не только научно-методической, но и психологической работы с педагогами. При этом в нашей ситуации адаптивный уровень готовности – это скорее не констатация краха, а наличие некоего диссонанса, дискомфорта в результате ощущения недостаточности имеющихся знаний, опыта деятельности, взаимоотношений и взаимодействия. Нейтрализация дискомфорта, как минимум, и ликвидация дефицита, как максимум, могут способствовать изменению личностно-профессиональной позиции в сторону адекватности ее оценки, повышению мотивации освоения нового опыта и осознанию его значимости для собственного личностного развития, улучшения здоровья и профессионального благополучия.

Полученные результаты позволяют спрогнозировать наиболее вероятные риски психологической безопасности и эффективности педагогов в проектировании и реализации программы воспитания школы. Профилактика возникновения подобных рисков может быть предусмотрена и обеспечена в процессе реализации программ дополнительного профессионального образования, в том числе и курсов повышения квалификации.

Таким образом, проектирование программы воспитания образовательной организации может стать эффективным, если педагоги рассматривают в качестве ее основы создание психологически безопасной образовательной среды, способствующей успешному решению школьниками возрастных задач развития и личностно значимых проблем, а также обеспечивающей позитивное личностно-профессиональное развитие самих педагогов.

Литература

1. Акутина С.П. Проблема отношения к психологической безопасности субъектов образовательного процесса в вузе / С.П. Акутина, И.С. Беганцова, Т.Т. Щелина // *Материалы V юбилейной Международной научно-практической конференции 22–23 февраля 2022 г. / под редакцией Г.В. Сорокоумовой.* – Нижний Новгород, 2022. Издательство: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. – 288 с. – С. 10–16.
2. Асмолов А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования. – *Образовательная панорама.* – 2016. – № 1. – С. 6–8.
3. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора к диагностике развития). *Вопросы психологии.* – 1992. – № 1–2. – С. 6–13.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации // *Казанский педагогический журнал.* – 2017. – № 6 (125). – С. 12–17.
5. Зимняя И.А. *Педагогическая психология: учеб. пособие.* – Ростов Н/Д.: «Феникс», 1997.
6. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. *Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем.* – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.

7. Митина Л.М., Щелина С.О. Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов. Москва: Психологический институт РАО, 2021. – 312 с.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебное пособие / под редакцией В.А. Сластенина. – М.: Издательство Академия, 2000. – 200 с.
9. Селиванова Н.Л. Апробация и внедрение примерной программы воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2, № 1 (67). – С. 106–114.
10. Степанов П.В. Воспитание: действия школьного педагога // От советской школы к российской школе XXI века: вопросы воспитания. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2021. – С. 26–33.
11. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» / URL: <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html> (дата обращения: 15.04.2022).
12. Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы взаимодействия взрослых и детей // Мир психологии. – 1996. – № 1.
13. Щелина Т.Т. Психологическая безопасность образовательного пространства в проектировании программ воспитания // Психологическая безопасность образовательной среды: Материалы IV Международной научно-практической конференции (Нижний Новгород, 19–20 февраля 2021) / под ред. Г.В. Сорокоумовой. – Н. Новгород: НГЛУ, 2021. – С. 281–286.
14. Begantsova I. The Question of Students' Preparedness for Studying in the Digital Educational Environment / Irina S. Begantsova, Svetlana P. Akutina, Tamara T. Shchelina // VI International Forum on Teacher Education. ARPHA Proceedings 3: VII International Forum on Teacher Education. 2020. P. 207–218.
15. Shchelina T.T, Akutina S.P, Begantsova I.S., Bolotin Y.E., Dvornikova I.N., Shchelina S.O. Study of the Strategies of Coping Behavior in Students of Psychology in the Context of Level-Based Higher Professional Education // Journal of Environmental Treatment Techniques. – 2020, Volume 8, Issue 1, Pages: 182–190.

УДК 37.01

**И.З. Ярмиев, преподаватель
кафедры биологического образования КФУ
Л.У. Мавлюдова, доцент, к.б.н., зав. Центром биологии
и педагогического образования ВШБ ИФМиБ КФУ
А.З. Ярмиев, аспирант,
ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан»
Казань, Россия**

ОСОБЕННОСТИ КОНФОРМНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. Форма воздействия индивида и группы людей может повлиять на динамику социальных структур и социальные отношения в целом. Одной из таких малоизученных явлений в психологии называют конформность. В данной статье рассматривается влияние конформного поведения и значение конформности как ценности для студентов. Конформность это склонность к конформизму, менять свое мнение, личную позицию или поведение во благо других людей или конкретного человека. Данный феномен характерен каждому человеку, поскольку человек ежедневно сталкивается с обществом, где приходится постоянно принимать какие-либо решения, выразить свое мнение и т.д.

Ключевые слова: социализация, конформизм, поведение, семья, развитие, групповое влияние, личность, психология.

*I.Z. Yarmiev, teacher
Department of Biological Education of KFU
L.U. Mavlyudova, Associate Professor,
Candidate of Biological Sciences
A.Z. Yarmiev, PhD student,
Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan
Kazan, Russia*

FEATURES OF CONFORMITY IN STUDENTS

Abstract. *The form of influence of an individual and a group of people can affect the dynamics of social structures and social relations in general. One of these little-studied phenomena in psychology is called conformity. This article examines the impact of conforming behavior and the importance of conformity as a value for students. Conformity is a tendency to conformity, to change one's opinion, personal position or behavior for the benefit of other people or a particular person. This phenomenon is characteristic of every person, since a person daily encounters a society where one has to constantly make decisions, express one's opinion, etc.*

Keywords: *socialization, conformity, behavior, family, development, group influence, personality, psychology.*

Введение. Феномен конформности давно уже известен каждому из нас. Любой человек в обществе так или иначе поддается воздействию феномена конформность. Особенно остро проявляется данное явление, когда человек сталкивается с политическими, религиозными или социальными вопросами [1: 64]. Данной проблематикой ученые социологи, психологи и религиоведы начали заниматься еще в конце 19 века. Впервые феномен конформизма было открыто американский ученым С. Аша в 1951 году. С. Аша провел исследование со студентами, основная задача исследования была исследовать влияние группы людей на мнение одного человека. В эксперименте участвовали 8 человек, 7 из них были подставными участниками и только один реальный участник. Задачей реального испытуемого найти отрезок, который соответствовал по длине отрезку на эталонной карточке, а подставные участники эксперимента специально говорили неправильный ответ. Аша провел 12 испытаний, в результате 75 % участников дали неправильный ответ. На сегодняшний день хорошо известны работы по изучению конформизма и других ученых: Стэнли Милгрэм, и Музафер Шериф [2: 70].

На сегодняшний день также активно изучаются вопросы конформности. Ученые продолжают изучать причины и факторы проявления, механизмы воздействия на индивида и на общество в целом.

Теоретический анализ литературы. Термин конформность учеными психологами определяется, как отсутствие собственной жизненной позиции, некритичное следованием за другими людьми, которые имеют более сильное воздействие или авторитет [2: 70].

В философии термин конформность используется как свойство личности, которое выражается склонностью изменять индивидом мнение, восприятие или поведение, которое доминирует в данной группе. Обычно конформность делят на внешний и внутренний. Внешний, когда человек не согласен и не разделяет

мнение большинства, но во избежания различных последствий, соглашается и принимает позицию других. Внутренний, когда человек реально пересматривает свое поведение, мнение и на самом деле верит и умышленно принимает взгляды и позиции большинства [3: 688].

Религиозный конформность – это подчинение религиозных мнений, ценностей и поведения человека различными взглядами, канонами, догматами, авторитетами, которые преобладают в конкретной религиозной группе. Все виды конформности возникают под давлением и давлением одного человека или группы. Религиозный конформизм зависит от религии, религиозности, возраста [4: 832].

В литературе существуют два понятия, конформность и конформизм. Конформизм – это явление социальное, когда человек под давлением окружающих людей меняет свою позицию и поведение. Конформность – явление характерное для личности, когда конформизм трансформируется в постоянную черту характера личности. Конформизм принято делить на два типа:

– Внешний конформизм – когда человек внешне принимает мнение и позицию большинства, но на самом деле может и не согласиться. Самые частые причины внешнего конформизма – собственная выгода или неумение выражать собственную позицию.

– Внутренний конформизм – когда человек на самом деле верит и принимает мнение, позицию и поведение авторитарной личности или группы. Принятие мнения большинства может случиться осознанно и бессознательно.

Так же есть понятие нонконформизм – противоположное явлению конформизм. Когда индивид не принимает мнение и позицию большинства, а наоборот активно отстаивает свою позицию. Как и конформизм, проявление феномена нонконформизма напрямую зависит от общества, индивид только принимает решение противостоять или принять мнение других [6: 145].

Причин и факторов влияющие на проявление конформного поведения много. Обычно выделяют следующие причины:

– половая принадлежность, согласно литературным данным, девушки более конформны, чем мальчики;

– возраст, молодые люди до 18 лет больше проявляют конформное поведение чем взрослые люди;

– страх остаться одному, боязнь жить без друзей также делает человека конформным;

– социальный статус, люди имеющие низкий социальный статус сильнее поддаются конформизму;

– количество в группе, чем больше людей в группе, тем конформнее индивид;

– психическое и физическое здоровье индивида, стресс, усталость или болезнь усиливают влияние конформизма;

– низкая самооценка вынуждает следовать за лидером, подавляя свою индивидуальность и т. д. [6: 145].

Конформизм играет положительную и отрицательную роль. К минусам может отнести следующее:

- в процессе приспособленчества индивид теряют свою индивидуальность;
- индивид становится неспособным принимать самостоятельно решение и отвечать за свои поступки;
- у индивида могут возникнуть личностные комплексы, в связи с низкой самооценкой;
- на фоне конформизма могут возникнуть тоталитарные секты;
- индивид теряет способность к творчеству.

Мы провели исследование, которое направлено на определение уровня значимости феномена конформности как ценности. Также выявили степень выраженности конформности среди молодежи.

К положительным характеристикам можем отнести:

- быстрая социализация индивида в обществе;
- сохранение традиций;
- приводит к сплочению коллектива [6: 145].

Конформное поведение формируется в три этапа:

– Этап подчинения – когда человек попадает в какую-то группу, на него сразу оказывают давление и индивиду приходится принять позицию и мнение данной группы.

– Этап осмысления – когда человек анализирует мнение, позицию большинства и полностью с этим соглашается, осознавая, что прежняя система ценностей была ошибочной.

– Этап деятельностный – когда индивид понимает неправоты группы, но все равно соглашается, не желая конфликтовать или желая иметь какую-то выгоду для себя [6: 145].

Методы и методики исследования. В исследовании приняли участие студенты КГМУ г. Казани в количестве 35 человек. Для выявления значимости конформности для студентов, мы использовали «Ценностный опросник» Ш. Шварца [5: 426]. Опросник состоит из двух частей, в первой части студенты оценивали 57 ценностей заданной специальной шкале. Во второй части испытуемым необходимо соотнести с собой и дать оценку сходству личности из представленных. В шаблоне было представлено всего 40 описаний человека, которые характеризуют 10 типов ценностей и среди них имеется конформность.

Результаты. Полученные результаты анализируются и определяется степень значимости каждого типа ценностей. Далее каждый тип ценностей оценивается тремя степенями значимости – высокая, средняя и низкая. Как правило, высокая ценность присваивается, если тип ценности имеет ранг от 1 до 3, средняя степень – от 4 до 6 и низкая ранг от 7 до 10 .

В нашем исследовании 7 студентов присвоили конформности самый высокий ранг, для 17 испытуемых присвоили среднюю степень значимости и 11 человек присвоили ранг от 7 до 10, что указывает на низкую степень значимости конформности (табл. 1).

Распределение испытуемых по категориям в зависимости от степени значимости конформности как ценности

Количество испытуемых в категориях	Степень значимости конформности		
	Высокая (ранг от 1 до 3)	Средняя (ранг от 4 до 6)	Низкая (ранг от 7 до 10)
Количественные показатели	7	17	11
Доля категории, %	20%	48%	32%

Заключение. Таким образом, конформизм неотъемлемая часть нашей жизни. Конформизм играть как положительную роль, сохранение ценностей, социализации и адаптации индивида в социуме, так и отрицательную, утрата индивидуальности, неспособность принимать самостоятельно решения. В наших исследованиях конформность как ценность не занимает высоких позиций среди студентов медицинского университета, но в то же время не считают это свойство ненужным.

Литература

1. Данскова Н.В. Когнитивные предпосылки социально-психологических феноменов // *Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика.* – 2012. – Т. 12, № 2. – С. 64–67.
2. Карандашев В.Н. *Практикум по психодиагностике.* – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
3. Майерс Д. *Социальная психология.* – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.
4. Парсонс Т. *О социальных системах.* – М.: Академический проект, 2002. – 832 с.
5. Столяренко Л.Д. *Основы психологии: практикум.* – Ростов н/Д.: Феникс, 2016. – 426 с.
6. Розенберг Н.В., Ушкина И.А. Конформизм как социальное явление // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки.* – 2014. – 3(31). – С. 145–146.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Н.В. Абросимов, С.П. Иванова</i> РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ПОДРОСТКАМИ УЧАЩИМИСЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ И БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	3
<i>А.П. Адамян</i> РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ.....	10
<i>А.Х. Аренова</i> МЕТАКОГНИТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕБНЫХ УСПЕХОВ.....	18
<i>П.Н. Афанасьев, И.Р. Абитов</i> ИССЛЕДОВАНИЕ СУЕВЕРНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗ С ПРИМЕНЕНИЕМ КАЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ.....	23
<i>Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, И.Н. Пальчикова, В.С. Федотова</i> ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ КАК ИСТОЧНИК ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ, БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ.....	32
<i>Я.В. Буткевич, А.А. Азбель</i> САМОИРОНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС И ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ.....	45
<i>О.Г. Бырдина, С.Г. Долженко, Е.А. Юринова</i> ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА.....	52
<i>И.И. Валеев</i> РАЗВИТИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	57
<i>М.Е. Валиуллина, И.С. Решетникова</i> «Я»-ОБРАЗЫ СТУДЕНТОВ В НАСТОЯЩЕМ, В БУДУЩЕМ И В ИДЕАЛЕ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПСИХИЧЕСКИМИ СОСТОЯНИЯМИ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.....	60
<i>Р.И. Васильев</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПСИХОЛОГА ДЛЯ РЕШЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....	69
<i>Е.В. Ведерникова, М.А. Морозова</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ РАЗНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ С УЧЕТОМ ИХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА.....	73

<i>О.В. Волкова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН К РАЗВИТИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	77
<i>Е.В. Воробьева, М.Д. Петровская</i> ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЭМПАТИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ В ЭПОХУ ПАНДЕМИИ COVID-19.....	84
<i>Е.Н. Вышиваная, Р.Г. Измайлова, Т.В. Тимохина</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНО-ПОЗИТИВНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВЫСОКОЙ МОТИВАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА.....	94
<i>А.А. Гаязова, Р.А. Фахрутдинова</i> ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ И ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ.....	101
<i>И.Д. Демакова</i> ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ГОСПИТАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: В ПОИСКАХ СМЫСЛОВ, ЦЕННОСТЕЙ, КУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗЦОВ.....	107
<i>О.С. Джафарова</i> ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	115
<i>С.Г. Добротворская, Т.И. Охтярова</i> РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	120
<i>А.И. Дрожбина</i> ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....	128
<i>А.А. Дьячук, Ю.Ю. Бочарова, Л.Г. Климацкая, А.И. Шпаков</i> ОТНОШЕНИЕ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ.....	133
<i>И.Н. Емельянова, О.А. Теплякова, Д.О. Тепляков</i> ПОДДЕРЖКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: СОЦИАЛЬНЫЙ И ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РОССИИ.....	140
<i>А.В. Еремеева</i> ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ АВТОНОМНОСТИ И СУБЪЕКТНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ.....	148
<i>Н.Ю. Ерофеева</i> ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА СОЦИАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ГЕНДЕРА.....	154

<i>Г.К. Длимбетова, Г.Ж. Фахрутдинова, К.И. Жумажанова</i> МЕНЕДЖМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭРГОНОМИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	160
<i>А.А. Иванова, Е.Н. Холопова</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ИНДИКАТОР РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВ И СВОБОД ЧЕЛОВЕКА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ.	165
<i>Ф.З. Кадырова</i> ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	172
<i>Н.З. Кайгородова, Т.Г. Волкова, М.В. Яценко</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	177
<i>Е.В. Ковшикова, И.В. Шиндряева, Е.В. Гуляева, А.П. Алексеева</i> КОНФЛИКТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ УЧЕНИКА: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ.....	186
<i>Е.В. Колчерина</i> РАБОТА ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ.....	194
<i>С.Н. Комарова, А.О. Юдина, Е.Д. Юрикова, И.А. Нигматуллина</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	206
<i>С.М. Конюшенко, А.О. Кулагина</i> ФЕНОМЕНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ: МНЕНИЕ ПЕДАГОГОВ.....	222
<i>А.А. Криулина</i> СРЕДА ИЛИЛИ ПРОСТРАНСТВО: ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ.....	228
<i>О.В. Кружкова, И.В. Воробьева, А.И. Матвеева, Н.Е. Жданова</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ КАК ОСНОВА СЕНЗИТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СТРЕСС-ФАКТОРАМ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ МЕГАПОЛИСА.....	236
<i>Н.А. Куракина, А.Р. Дроздикова-Зарипова</i> PR-АДДИКЦИЯ: АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	244
<i>Е.В. Куфтяк</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОАКТИВНОГО СОВЛАДАНИЯ И СТУДЕНЧЕСКОГО СТРЕССА.....	251
<i>А.В. Лаврентьева, И.Р. Абитов, Р.Р. Акбирова, И.М. Городецкая</i> ПРОЯВЛЕНИЯ СУЕВЕРНОСТИ И ВЕРЫ В ПАРАНОРМАЛЬНОЕ СТУДЕНТАМИ ВУЗА КАК СПОСОБ СПРАВИТЬСЯ С БЕСПОКОЙСТВОМ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19.....	255

<i>Л.И. Ларионова, Л.Н. Азарова, Н.Ф. Кочемирова, О.В. Кондратенко</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ.....	264
<i>В.К. Маркова</i> СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ ВО «ВКОНТАКТЕ», ОСНОВАННЫХ НА АНОНИМНЫХ ЗАПИСЯХ УЧАСТНИКОВ.....	271
<i>В.Ю. Могилевская, В.И. Кучерявенко</i> МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В РЕГИОНЕ С НЕОПРЕДЕЛЕННЫМ ПОЛИТИКО-ПРАВОВЫМ СТАТУСОМ.....	280
<i>С.Н. Морозюк, Ю.В. Морозюк, И.А. Горбенко, Е.С. Кузнецова</i> СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К ПЕРФЕКЦИОНИЗМУ.....	285
<i>В.В. Николина, А.А. Лоцилова</i> МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ.....	291
<i>О.А. Павлова</i> СТРУКТУРНЫЙ СОСТАВ АССОЦИАТИВНОГО ОБРАЗА МАТЕМАТИКИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.	301
<i>А.С. Потапов, А.А. Сафин</i> СИСТЕМА РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО ПРОГРАММЫ ПО ГРАЖДАНСКО- ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ.....	307
<i>И.Ю. Резванова</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ КАК ПРЕДИКТОРЫ ВЫГОРАНИЯ.....	315
<i>Ю.С. Ромашко, Г.Б. Горская</i> ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ И ТРЕНЕРОВ.....	320
<i>Е.Н. Перевощикова, А.В. Стафеева, Т.К. Беляева, Е.Ю. Елизарова</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ИТОГОВОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	330
<i>О.Д. Пирогова, В.С. Рябинина</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ПОВСЕДНЕВНЫЕ СТРЕССОРЫ У УЧИТЕЛЕЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ.....	339
<i>А.О. Прохоров, А.В. Чернов, М.Г. Юсупов</i> РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	347

<i>Л.А. Сидорова, И.П. Иванова</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....	352
<i>И.М. Синагатуллин</i> ЦИФРОВАЯ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	358
<i>О.В. Синицын</i> КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ XXI ВЕКА.....	363
<i>С.Б. Сисян, А.П. Адамян</i> ПРЕПОДАВАТЕЛЬ 21 ВЕКА КАК ОРГАНИЗАТОР И РУКОВОДИТЕЛЬ СМАРТ ОБРАЗОВАНИЯ.....	370
<i>Е.С. Стафеева, А.А. Азбель</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ЛОГИКЕ КУЛЬТУРЫ «БИРЮЗОВОЙ» ОРГАНИЗАЦИИ.....	376
<i>Р.Ф. Сулейманов</i> ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ В РАЗНЫХ АНАЛИЗАТОРАХ У СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ.....	385
<i>Г.Б. Таженова</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И САМОПОЗНАНИЕ»: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ.....	391
<i>В.В. Утёмов</i> ПРИЧИНЫ ВЫБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ И ИХ ДИНАМИКА ПОСЛЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОПЫТА РАБОТЫ МОЛОДЫМИ ПЕДАГОГАМИ.....	399
<i>А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина</i> ПЕРЕЖИВАНИЕ БЕСПОМОЩНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	405
<i>А.В. Филатов</i> ВЫЯВЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ.....	414
<i>Н.Г. Хакимова</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	419
<i>Ф.Д. Халикова, А.В. Халиков</i> РОДИТЕЛЬСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ, БЛАГОПОЛУЧИИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ.....	425

<i>Д.Г. Хаматвалеева</i>	
ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ.....	429
<i>Ф.Ф. Харисов</i>	
ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ШКОЛ, ФОРМИРУЮЩИЕ КУЛЬТУРУ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	441
<i>К.И. Хисматуллина</i>	
ВЛИЯНИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ.....	444
<i>С.А. Хыдыров, М.А. Атаева</i>	
УСТРАНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ ПРИ ПОМОЩИ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА.....	450
<i>Ч. Цзиньфан, А.А. Азбель</i>	
АНАЛИЗ НАГРАДНОГО ДИСКУРСА ШКОЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ ШКОЛАХ.....	455
<i>А.Д. Чистякова, И.А. Савченко</i>	
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ.....	461
<i>А.М. Шевелёва</i>	
ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ СОПРОТИВЛЯЕМОСТИ СТРЕССУ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ.....	468
<i>А.М. Шевцов</i>	
ДИАГНОСТИКА ВНУШАЕМОСТИ В ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЕ.....	474
<i>Т.Т. Щелина, С.П. Акутина, И.С. Беганцова, С.О. Щелина</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ.....	482
<i>И.З. Ярмиев, Л.У. Мавлюдова, А.З. Ярмиев</i>	
ОСОБЕННОСТИ КОНФОРМНОСТИ У СТУДЕНТОВ.....	489

*Электронное научное издание
сетевого распространения*

**ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
И СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ В XXI ВЕКЕ**

**Сборник научных трудов
VIII Международного форума по педагогическому образованию**

Часть III

Подписано к использованию 13.10.2022.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 29,1. Заказ 13/9

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1705), 206-52-14 (1704)