

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 4 (44) 2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 4 (44) 2022

**ТОМСК
2022**

Главный редактор:

*В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия)
E-mail: rector@tspu.edu.ru.*

Редакционная коллегия:

*С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора) (Томск, Россия)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;*

*Т. Г. Бохан, доктор психологических наук, доцент (Томск, Россия);
Е. В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);
М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, профессор (Томск, Россия);
Э. Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);
А. Н. Макаренко, доктор физико-математических наук, доцент (Томск, Россия);
А. А. Никитин, доктор физико-математических наук, профессор,
академик РАО (Новосибирск, Россия).*

Редакционный совет:

*В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);
П. Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);
М. А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);
A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);
A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).*

Научные редакторы выпуска:

С. И. Поздеева, В. И. Ревякина, Н. А. Буравлева

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 01.12.2015).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory.

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (38-22) 31-14-64

Адрес редакции:

пр. Комсомольский, 75, оф. 319, Томск, Россия, 634041.
Тел. 8 (38-22) 52-06-17, тел./факс 8 (38-22) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ТГПУ.

Адрес издательства, типографии:
ул. Герцена, 49, Томск, Россия, 634061

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

Подписано в печать: 29.07.2022. Дата выхода в свет: 01.08.2022. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.
Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 27. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1220/Н.

Выпускающий редактор: Л. В. Домбраскайте. Технический редактор: А. И. Алышева.
Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректор: Е. В. Литвинова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2022. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 4 (44) 2022

**TOMSK
2022**

Editor-in-Chief:

V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: rector@tspu.edu.ru

Editorial Board:

S. I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;

T. G. Bokhan, Doctor of Psychology, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russian Federation);

M. P. Voytekhovskaya, Doctor of History, Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. N. Makarenko, Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. A. Nikitin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russian Federation).

Editorial Council:

*V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education,
Honored Worker of Higher School (St. Petersburg, Russian Federation);*

*P. D. Tishchenko, Doctor of Philosophy, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences
(Moscow, Russian Federation);*

M. A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russian Federation);

E. Elizalde, Professor, Institute of Space Studies of Catalonia (Barcelona, Spain);

A. Nakaya, Associate Professor, Hiroshima University (Hiroshima, Japan);

A. Istenic, Professor, Primorsky University (Koper, Slovenia).

Scientific Editors of the Issue:

S. I. Pozdeeva, V. I. Revyakina, N. A. Buravleva

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 01.12.2015).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- the database of periodicals Ulrich's Periodical Directory.

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (38-22) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 319, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7 (38-22) 52-06-17, tel./fax +7 (38-22) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed in the TSPU publishing house:

ul. Gertsena, 49, Tomsk, Russia, 634061

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)

PI No. FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing: 29.07.2022. Date of publication: 01.08.2022. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1220/H.

Production editor: L. V. Dombrauskayte. Text designer: A. I. Alisheva.

Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: E. V. Litvinova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2022. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Сайбединов А. Г., Кузнецова Л. В., Герасименко Т. Б. Воспитательные возможности реализации концепции эмоционального образования	7
Алексеева О. В., Александрова Н. В., Скворцова Т. П. Возможности развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в виртуальной реальности.	16
Сергиенко А. Ю., Соколова И. И. Повышение квалификации руководителей школ с позиций требований профессиональных стандартов: компаративный анализ.	25
Тупичкина Е. А., Семенова С. И. Влияние социокультурных факторов на трансформацию ценностных ориентаций у российской молодежи.	37
Абрамов В. И., Маланичева Н. В., Стрельникова И. А. Цифровые технологии в управлении образованием сквозь призму опыта зарубежных стран	48

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Пипич П. В. Стимулирование изучения физики в колледже информатики	62
Малахов В. В., Смышляева Л. Г. Big Data как средство повышения эффективности учебных занятий в контексте развития личностного потенциала обучающихся СПО	72

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Костюкова Т. А., Масленникова О. Г., Орт М. А. Сетевое взаимодействие университетов как потенциал развития качества высшего образования в современных условиях.	81
Семёнкина И. А., Павлова Т. А. Будущее форматов высшего образования с позиций преподавательского сообщества	91
Вахитова Г. Х., Сафина А. М., Хакимова Н. Г. Особенности реализации наставничества в вузе: опыт и анализ эмпирического исследования	107
Ёлкина К. К. Реализация курсов по семейной педагогике как условие развития семейной идентичности студентов вуза	115
Азоркина О. Д., Кириллова Е. Н. Актуальные вопросы использования информационных технологий в обучении физико-математическим дисциплинам	126
Селиванова Е. С., Газизов Т. Т. Веб-приложение для построения графика оптимальной траектории обучения	135

ПСИХОЛОГИЯ

Астахова А. В., Кошкарлова Ю. А. «Маска нормальности» массовых убийц	144
Ельникова О. Е. Депрессивное состояние и интернет-зависимость современных юношей и девушек как следствие пандемии ..	152
Городецкая И. М., Абитов И. Р., Дорогова А. Н. Половые особенности суеверных представлений и их взаимосвязь со смысложизненными ориентациями личности	161
Декина Е. В., Шалагинова К. С. Особенности развития личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатых	172
Павлова Е. В., Красноярцева О. М., Лейфа А. В. Психологические особенности выбора ниш вовлеченности вузовской молодежи в условиях различных образовательных форматов	181
Синичкина Н. Е., Кубарев В. С. Предпочитаемые копинг-стратегии педагогов средней школы в условиях онлайн-обучения. . . .	197

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ	212
--	-----

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

Saybedinov A. G., Kuznetsova L. V., Gerasimenko T. B. Educational opportunities for implementation of the concept of emotional education	7
Alekseyeva O. V., Aleksandrova N. V., Skvortsova T. P. Development of educational and cognitive competence of younger schoolchildren by means of virtual reality	16
Sergienko A. Yu., Sokolova I. I. Training of school heads in terms of professional standards: comparative analysis.	25
Semenaka S. I., Tupichkina E. A. The influence of socio-cultural factors on the transformation of value orientations of russian youth . . .	37
Abramov V. I., Malanicheva N. V., Strelnikova I. A. Digital technologies in education management through the prism of the experience of foreign countries	48

SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Pipich P. V. Stimulation of the study of physics in the College of Computer Science	62
Malakhov V. V., Smyshlyaeva L. G. Big Data technologies as a means of improving the effectiveness of training sessions in SVE.	72

HIGHER EDUCATION

Kostyukova T. A., Maslennikova O. G., Ott M. A. Universities networking as a potential for the development of the quality of higher education under modern conditions	81
Semyonkina I. A., Pavlova T. A. The future of higher education formats from the faculty viewpoint	91
Vakhitova G. H., Safina A. M., Khakimova N. G. Features of the implementation of mentoring in universities: experience and analysis of empirical research	107
Yolkina K. K. Implementation of courses on family pedagogy as a condition for the development of family identity of university students.	115
Azorkina O. D., Kirillova E. N. Current issues of the use of information technologies in teaching physical and mathematical disciplines.	126
Selivanova E. S., Gazizov T. T. WEB-application for graphing optimal learning path	135

PSYCHOLOGY

Astakhova A. A., Koshkarova Yu. A. "Mask of normality" of mass murderers.	144
Elnikova O. E. Depressive state and internet addiction of modern boys and girls as a consequence of the pandemic.	152
Gorodetskaya I. M., Abitov I. R., Dorogova A. N. Gender aspects of superstitious beliefs and their correlations with the life meaning orientations of personality	161
Dekina E. V., Shalaginova K. S. Peculiarities of the development of personal and professional readiness for pedagogical activity of counsellor assistants	172
Pavlova E. V., Krasnoryadtseva O. M., Leyfa A. V. Psychological features of the choice of areas of involvement by university youth in the conditions of different educational formats	181
Sinichkina N. E., Kubarev V. S. Coping strategies preferred by Russian school teachers in online learning	197

GUIDELINES FOR AUTHORS	212
-------------------------------------	-----

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 373

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-7-15>

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Александр Геннадьевич Сайбединов¹, Людмила Владимировна Кузнецова²,
Татьяна Борисовна Герасименко³*

^{1, 2, 3} *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

² *79138785945@yandex.ru*

Аннотация

В статье рассматривается ресурс концепции эмоционального образования в процессе воспитания и формирования личности. Выделены проблемы, мешающие эффективной реализации вопросов воспитания в системе массового образования, подчеркивается важность выстроенной системы образовательной и воспитательной деятельности как единого и неразрывного процесса. Представлены принципы, на которых строится система воспитания, разработанная в концепции эмоционального образования: слияние обучения и воспитания через интеграцию урочной и внеурочной деятельности; новое содержание образования, в основе которого лежит качественный баланс естественно-научного и художественно-эстетического образования; многоуровневая модель построения образовательного процесса как эффективная модель интеграции общего и дополнительного образования, создающая пространство для проявления и развития индивидуальных способностей учащихся. В процессе создания эффективной системы воспитания также важны позиция педагога; разнообразие форм, методов, средств воспитательной работы, основанной на самоуправлении; формирование уклада школы, базирующегося на создании традиции и символики. Предложенная система образования и воспитания подтвердила свою высокую эффективность в условиях многолетней педагогической практики.

Ключевые слова: *концепция эмоционального образования, система воспитания, новое содержание образования, многоуровневая система образования*

Для цитирования: Сайбединов А. Г., Кузнецова Л. В., Герасименко Т. Б. Воспитательные возможности реализации концепции эмоционального образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 7–15. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-7-15>

GENERAL EDUCATION

Original article

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES FOR IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF EMOTIONAL EDUCATION

Aleksandr G. Saybedinov¹, Lyudmila V. Kuznetsova², Tatyana B. Gerasimenko³

^{1, 2, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

² 79138785945@yandex.ru

Abstract

The article considers the resource of the concept of emotional education in the process of education and personality formation. The problems that hinder the effective implementation of education issues in the system of mass education are highlighted, the importance of the built-in system of educational and upbringing activities as a single and inseparable process is emphasized. The principles on which the upbringing system is built, developed in the concept of emotional education, are presented: the fusion of teaching and upbringing through the integration of classroom and extracurricular activities; new content of education, which is based on a qualitative balance of natural science and art and aesthetic education; a multi-level model for building the educational process as an effective model for integrating general and additional education, creating space for the manifestation and development of individual abilities of students. In the process of creating an effective system of education, the position of the teacher is also noted; a variety of forms, methods, means of educational work based on self-government; the formation of the way of the school, based on the formation of tradition and symbolism. The proposed system of education and upbringing has confirmed its high efficiency in the conditions of many years of teaching practice.

Keywords: *the concept of emotional education, the system of education, the new content of education, a multi-level education system*

For citation: Saybedinov A. G., Kuznetsova L. V., Gerasimenko T. B. Educational opportunities for implementation of the concept of emotional education [Vospitatel'nyye vozmozhnosti realizatsii kontseptsii emotsional'nogo obrazovaniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 7–15. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-7-15>

Вопросы воспитания подрастающего поколения никогда не теряли своей актуальности, однако на фоне современной социально-экономической ситуации они стали более чем важны в своем осмыслении и решении. Искаженные нравственные ориентиры, рост числа правонарушений среди малолетних, усиление проявлений жестокости и насилия, интернет-зависимость, инфантильность и низкая социальная ответственность – это лишь часть проблем, которые сегодня остро стоят перед школой, государством и обществом. Существующая система образования оказалась малоэффективной в решении вопросов воспитания и не готова соответствовать вызовам времени. Поэтому государственная политика в области воспитания определяет задачи, которые отражены в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [1], в дополнениях к Закону об образовании в части укрепления воспитания обучающихся в системе образования [2], в тезисах президента РФ.

На наш взгляд, можно выделить ряд проблем, определяющих недостаточно высокую эффективность воспитательной работы современной российской школы:

- разорванность основного и дополнительного образования;
- несоответствие приоритетов образования ценностям приоритетам самой человеческой жизни;

- разобщенность процессов обучения и воспитания в школе;
- отсутствие эффективной системы формирования духовно-нравственных идеалов и ценностей, основанных на системе вовлечения обучающихся в социально и личностно значимые виды деятельности;
- снижение авторитета учителя;
- формальность решения вопросов воспитания;
- избыточное включение дистанционных форм работы с обучающимися, что снижает эффекты взаимодействия «учитель – ученик» [3].

Тезис «школа должна обучать, а не воспитывать» – опасное заявление для современного образования. Обучение и воспитание – это единый и неразрывный процесс, основанный на диалоге между учителем и учеником, который не заканчивается звонком с урока. Взаимодействие «школа – учитель – ученик» – это не только передача знаний и опыта, но и помощь в осознании ценности этих знаний и значимости этого опыта, что объединяет процесс обучения и воспитания.

Концепция эмоционального образования, реализуемая в Губернаторском Светленском лицее Томской области, благодаря заложенным в ее основу педагогическим принципам способна успешно решать обозначенные проблемы и выстраивать эффективную систему обучения и воспитания в целом.

Ключевые принципы построения воспитательной работы в рамках модели школы эмоционального образования включают в себя:

- идею слияния обучения и воспитания;
- внедрение нового содержания образования;
- построение системы многоуровневого образования (основанной на интеграции урочной и внеурочной форм деятельности, основного и дополнительного образования);
- разнообразие форм и методов воспитательной работы, в том числе с опорой на механизм ученического самоуправления;
- становление традиций, символики образовательного учреждения, а также создание особой эстетичной, позитивной, открытой и освоенной образовательной среды.

Рассмотрим подходы к реализации принципов воспитательного пространства в концепции эмоционального образования.

1. Принцип неразрывности обучения и воспитания как гуманистическая и аксиологическая основа формирования личности. Если под концепцией мы понимаем совокупность идей и принципов педагогической деятельности, определяющих направление, содержание и способы взаимодействия участников образовательного и воспитательного процесса [4], то основной вопрос будет связан с целью обучения и воспитания, т. е. его ключевым приоритетом. На фоне стремительно меняющегося современного мира, наполненного не только невероятными достижениями, но и серьезнейшими вызовами и рисками в развитии человеческой цивилизации, уже сегодня начинает проявляться противоречие материальных и нравственных ценностей, агрессия, заполонившая виртуальный мир. Противодействовать этому может иное образование и иная школа, где качество знаний должно преобразовываться в более значимое качество человека как носителя знаний. В концепции эмоционального образования именно качество человека является основным критерием его образованности, только в этом случае результат от его профессиональных знаний и умений будет максимально эффективным, способным реализовать свой потенциал на благо общества [5].

Реализация этой главной педагогической цели возможна только с опорой на ценности, заложенные в основу воспитания. Причем речь идет как о приобщении личности к общечеловеческим идеалам через категории добра, красоты, любви, истины, так и о процессе их присваивания, принятия, перерастающих впоследствии в убеждения и собственные ценности. Это возможно при выстроенной системе эффективной связи: воспитание на уроке + воспитание вне урока + воспитание вне школы, где человек является субстанцией творческой, духовной и созидательной и лишь затем

социально-экономической единицей какого-либо государства или общества, через активное включение детей в освоение ценностей (через разные виды деятельности) [6]. Однако в существующей системе образования из-за разделения образования на основное и дополнительное зачастую эта связь утеряна.

Другая проблема современной системы школьного образования – это разделение уроков на «основные» и «не основные», к которым, как правило, относят дисциплины эстетического цикла, а именно они обладают максимальным потенциалом для формирования мировоззрения и системы общечеловеческих ценностей [7]. Отсутствие гармонии между жизненными (красота, любовь, общение, творчество) и образовательными (результаты, оценки, цифровой мир, рациональность) ценностями с детства формирует у ребенка неестественный для него образ окружающей действительности, с которым он подсознательно начинает бороться по мере взросления на протяжении всей своей жизни, стремясь к творчеству и самореализации в нем, так как часто в школе было в этом отказано.

В Светленском лицее, реализующем концепцию эмоционального образования, такого противоречия нет. Оно решается, во-первых, за счет внедрения нового содержания образования. Во-вторых, реализация происходит за счет интеграции основного и дополнительного образования, что создает баланс всех образовательных областей и условие для гармоничного развития и полноценного воспитания личности. Ключевая роль в этом процессе отводится учителю: «...деятельность педагога всегда является неким эталоном для ученика, только через ее изменение можно реально изменить образовательную практику и содержание образования» [8].

Внедрение нового содержания образования в части увеличения до 20 % доли предметов художественно-эстетического цикла по авторским программам А. Сайбединова позволило в итоге получить высокий образовательный и воспитательный эффект – это развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, оказывающее влияние на качество успеваемости в целом, мотивацию, а также формирования ценностей, мировоззрения, социальных навыков учащихся. Например, на уроках творческого цикла затрагиваются темы семьи, Родины, взаимоотношений человека и природы, проблем сегодняшнего дня и многие другие, то они носят не формальный и не условный характер, а укладываются в изобразительный ряд, в котором формируются и отражаются личная позиция, убеждения и ценности юного художника [9].

2. Принцип слияния системы общего и дополнительного образования и формирования многоуровневого культурного пространства школы эмоционального образования. Школа эмоционального образования – это центр образования, науки и культуры. Модель многоуровневого образования позволяет эффективно соединить основное и дополнительное образование, урочную и внеурочную деятельность, создав пространство для реализации потребностей и интересов каждого ученика [10], что успешно апробировано в Светленском лицее.

Принцип слияния основного и дополнительного образования осуществляется через создание особой конструкции образовательного процесса, которая позволяет каждому ученику найти пространство для реализации индивидуальных интеллектуальных и творческих потребностей. Многоуровневая система образования включает:

- *первый* образовательный уровень, который проходит в урочной деятельности, наполненной обновленным содержанием (увеличение количества часов на предметы эстетического цикла), и охватывает 100 % обучающихся;

- *второй* уровень, объединяющий все формы (урочную, внеурочную, дополнительное образование) деятельности. В лицее это более ста различных ученических формирований, в том числе разновозрастных, позволяющих реализовываться творческим, спортивным, научным интересам учеников. Данный уровень может охватывать около 80 % учащихся и опирается прежде всего на желание ученика заниматься тем или иным видом деятельности, проявлять инициативу, формиро-

вать интерес и потребность к активной деятельности. На данном уровне обеспечиваются пробные действия, происходит процесс выявления способностей, талантов для формирования в дальнейшем индивидуальной траектории образования. Важной особенностью является сплав предметных и личностных результатов: занимаясь в системе внеурочных и дополнительных занятий, ребенок деятельностно приобщается к системе ценностей, параллельно овладевая предметной составляющей, расширяющей границы его знаний и интересов;

– *третий* уровень – это уровень элитарного образования, дающий возможность обучающимся, проявившим те или иные способности, углубленно заниматься выбранной образовательной областью. Этот уровень охватывает около 25–30 % учащихся и реализуется в двух направлениях – научные лаборатории и творческие мастерские.

Такая система обеспечивает переход от учебной деятельности в учебной ситуации к практической деятельности в реальной жизни. Пространство школы в модели многоуровневого обучения создает многообразие форм совместной деятельности в формате больших и малых, формальных и неформальных, устойчивых и кратковременных групп, раздвигая границы классов, учебных часов, предметности. Такую систему образования отличают открытость образовательных процессов, публичность результатов деятельности, заинтересованность и инициативность педагогов и учащихся, расширение опыта социального взаимодействия.

Важная характеристика – это включенность в воспитательный процесс всего педагогического коллектива. Не должно быть деления детей на «своих» и «чужих», каждый учитель несет ответственность не только за образовательный, но и за воспитательный результат.

Однако реализация подобного подхода возможна только при наличии общей идеологии, философии образования, которая позволяет сохранить единство целей и ценностей, направленное на создание индивидуальной образовательной траектории развития личности каждого ребенка.

3. *Принцип разнообразия форм, методов, средств воспитательной работы, основанных на самоуправлении.* Одна из характеристик воспитательной системы в рамках концепции эмоционального образования – это разнообразие форм, методов, средств воспитательной работы. Например, жизнь обучающихся Светленского лицея очень насыщена событиями. «Спор-клуб», «Блиц-турниры», «Школа успешной жизни», «Большой урок», «Лицей зажигает звезды» и многое другое – это совершенно уникальные формы школьной деятельности, проекты и образовательные события, рожденные в стенах лицея [11]. Такой способ реализации созидательной активности школьника позволяет формировать свободного, творческого человека, обладающего широким мировоззрением и нравственными ценностями, готового активно отстаивать свои убеждения, самостоятельно реализовывать целые проектные направления, нести ответственность за себя и других. Рассмотрим некоторые направления подробнее.

«Школа успешной жизни» – часть общей воспитательной концепции, позволяющей включить обучающихся в продуктивное общение с реальными героями современной жизни, значимость деятельности которых не минутная (часто у детей сегодня образ героя – артист/блогер/тиктокер), а основанная на реальных ценностях и достижениях, – учеными, деятелями культуры, волонтерами, представителями производства, бизнеса. Сегодня для лицея это известные люди Томска и Томской области, которые встречаются с учащимися в формате «без галстуков», рассказывают о фактах своей биографии, отвечают на вопросы лицеистов и раскрывают свои секреты успеха. Регулярные встречи с известными людьми, возможность непосредственно задать им вопросы позволяют понять, что биография успеха – это прежде всего биография труда, значимой деятельности, активной социальной позиции.

«Лицей зажигает звезды» – один из форматов работы по поддержке талантов. Это традиционные лицейские концерты, концерты-экспромты, концерты-настроения, концерты, подготовленные целым классом или отдельными группами. Основной принцип здесь – принцип самоуправления,

что подразумевает состав творческой группы, состоящий только из обучающихся. Пространство и уклад школьной жизни в рамках концепции эмоционального образования позволяют предоставить возможность для такой деятельности – доступность инфраструктуры школы.

«Киноклуб» – это форма совместного просмотра фильмов, представляющих собой классику отечественного и зарубежного кино. Сеансы киноклуба начинаются кратким историческим и культурным экскурсом, а заканчиваются обсуждением картины.

«Спор-клуб» – мероприятие, появившееся с первых лет основания лицея, учит спорить, доказывать свое мнение, отстаивать позицию, обретать навыки публичных выступлений, учиться быть самокритичными.

«Большой урок» – это форма образовательного диалога на актуальные научные темы, охватывающая одновременно максимальное количество старшеклассников.

Очень насыщенная внеурочная деятельность заставляет постоянно интегрировать ресурсы, учиться распределять время, планировать результат, искать оптимальные способы решений поставленных задач. Выпускники лицея отмечают, что, привыкнув к такому ритму, им очень легко встроиться в студенческую жизнь. В концепции эмоционального образования большое внимание уделяется созданию педагогических условий для формирования эффектов социализации в развитии личной значимости, проявления учащимися лидерства, потребности и готовности брать на себя ответственность. Важную роль в этом процессе играет педагогически целенаправленная институализированная система школьного самоуправления,

Проекты «Киноклуб», «Школьный музей», «Лицей зажигает звезды», «Литературный клуб», «Клуб чемпионов» и другие целиком построены на принципе самоуправления. Организовать такое количество ученических структур, за каждой из которых стоял бы педагогический работник, невозможно и, самое главное, не нужно. Состав творческих групп различных проектов выбирается из числа желающих, руководители проектов выдвигаются директором лицея и утверждаются на общем собрании лицея. Педагоги выступают только в роли кураторов, могут осуществлять техническую помощь и моральную поддержку. Многолетняя практика работы в подобном режиме показывает, что у учащихся формируются такие качества, как инициативность, самостоятельность, активность, творческий кураж, способность принимать решения, умение придумывать и реализовывать проекты, коммуникабельность и ответственность. Создается уникальный благоприятный микроклимат всего ученического сообщества.

Кроме того, в лицее действуют органы самоуправления, объединяющие всех учащихся, – это «Мужское собрание» и клуб «Совершенство».

Высший орган ученического самоуправления – Совет президентов – осуществляет управление жизнедеятельностью всего школьного коллектива, основанное на демократических принципах, инициативе, самостоятельности, творчестве, совершенствовании собственной жизни, чувстве ответственности, взаимопомощи и организаторских способностях школьников. Совет президентов состоит из руководителей основных лицейских проектов и секретарей лицейских научных лабораторий, которые активно участвуют в определении внутренней жизни лицея, формирует и корректирует планы на короткий и длительный период.

4. *Принцип формирования школьного уклада: традиций, ритуалов, символов.* Становление воспитательной системы невозможно без формирования единого общего коллектива, созданию которого способствует поддержание и укрепление лицейских традиций, передающихся от одного класса к другому.

Традиции – это ценности учебного заведения. Школа, работающая в концепции эмоционального образования, – школа традиций. Условно их можно разделить на три группы: во-первых, это система мероприятий и образовательные события, превращающиеся в традиционные; во-вторых, это традиции общения, система отношений и ценностей, третья – создаваемые обучающимися символы, атрибуты.

Например, традиционные цвета Светленского лицея – желтый, оранжевый как символ солнца и света, небесно голубой – символ бескрайнего для полета мечты неба, цвет голубой птицы. Именно солнце и птица изображены на флаге лицея. Желтые галстуки носят одиннадцатиклассники лицея как главные хозяева лицея и хранители традиций.

В процессе образования нет мелочей: любая деталь модели образовательного учреждения, запланированная или возникающая естественно, сама собой оказывает либо отрицательное, либо положительное влияние на процесс воспитания учащихся. Возникновение системы традиций, символики рождает чувство ценности, единения, что определяет особое видение и восприятие обучающимися не только школы, ее пространства, но и всего образовательного процесса.

В концепции эмоционального образования особое значение придается эстетике внутренних помещений лицея, требованиям к внешнему виду учеников, в чем раскрываются два существенных и значимых принципа лицея: красота и порядок в учебном заведении. Например, в Светленском лицее, реализующем концепцию эмоционального образования, создана уникальная образовательная среда – стены школьных коридоров с первого по четвертый этаж украшают галереи портретов великих деятелей науки и культуры, спорта. Установлены «терминалы знаний» – цифровые центры открытого доступа. Есть выставочный зал с работами обучающихся, в том числе с уникальными копиями картин великих художников, выполненных учениками лицея.

Внедрение в реальную практику концепции эмоционального образования с встроенной качественной системой художественно-эстетического образования и моделью многоуровневого образования позволило вывести учащихся на новый качественный уровень восприятия окружающего мира, стимулирующего потребность к творческому миропониманию и самовыражению, способствующего формированию нравственных ценностей, глубокого мировоззрения.

Положительные результаты образовательной и воспитательной деятельности – это 100 %-я занятость учащихся внеурочной деятельностью, высокая активность участия во всех школьных образовательных событиях, что особенно важно – среди учащихся старших классов.

Важнейшим эффектом внедрения концепции эмоционального образования является отсутствие детских правонарушений и ранней детской преступности, за 25 лет педагогической практики (всего 0,25 % обучающихся от общего количества учеников и выпускников имели нарушения). Стоит отметить, что лицей – это массовая модель школы без социального и интеллектуального отбора.

Важный социальный эффект – удовлетворенность учащихся образовательным процессом. По данным мониторинга ОНФ «Школьники: ориентиры и ценности» (февраль 2019 г.), только 28 % учащихся страны нравится учиться, а в лицее на этот вопрос положительно отвечают 87 % учеников. Дети указывали на возможности для индивидуального развития (68 %), на насыщенную и интересную жизнь лицея (65 %), порядок, эстетику и комфорт (59 %).

Модель школы эмоционального образования ориентирует всю педагогическую работу на обеспечение психологической комфортности, которая расковывает учащихся, стимулирует развитие их духовного потенциала, развивает внутренние, личностные мотивы учения. Условия, в которых пребывают учащиеся в школе концепции эмоционального образования, воспитывают культуру восприятия человеком мира. Важный результат эффективности воспитательной работы лицея – это его выпускники, которые продолжают активно принимать участие в жизни лицея.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://fcprc.ru/wp-content/uploads/2019/06/2.-Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-29.05.2015-N-996-r.pdf> (дата обращения: 28.03.2022).
2. 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: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения: 28.03.2022).

3. Назаров В. Л., Жердев Д. В., Авербух Н. В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // *Образование и наука*. 2021. № 23 (1). С. 156–201.
4. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития / Н. А. Шмырева, М. И. Губанова, З. В. Крещан. Кемерово, 2002. С. 99.
5. Новая модель образования: из опыта работы. «Эмоциональное образование как новая модель развития современной школы» (из стенограммы выступления А. Г. Сайбединова на заседании Совета Федерации ФС РФ от 29.03.2017) // *Вестник образования России*. 2017. № 17. С. 16–26.
6. Семенова Н. А. Воспитательные возможности исследовательской деятельности обучающихся в начальной школе // *Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум*. Екатеринбург, 2021. С. 346–349.
7. Сайбединов А. Г. Эмоциональное образование как новый ресурс развития роли и значения предметов искусства в современной школе // *Эмоциональное образование: проблемы и споры: сб. научных статей по материалам круглого стола «Эмоциональное образование как новый ресурс развития, значения и места предметов искусства в современной школе»*. М.: ИХОиК РАО, 2020. 204 с.
8. Поздеева С. И. Роль позиции педагога в изменении содержания образования // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2005. Вып. 2 (46). С. 18–21.
9. Сайбединов А. Г. Диалоги с душой. Изобразительное искусство в школе. Томск: Дельтаплан, 2001. 271 с.
10. Сайбединов А. Г. Эмоциональное образование. Томск: Дельтаплан, 2019. 210 с.
11. Сайбединов А. Г. Путь к нетакой школе: книга для учителей и родителей. Томск: Дельтаплан, 2005. 232 с.

References

1. *Rasporyazheniye Pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 g. No. 996-r "Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda"* [Decree of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 No. 996-r Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025] (in Russian). URL: <https://fcprc.ru/wp-content/uploads/2019/06/2.-Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-29.05.2015-N-996-r.pdf> (accessed 28 March 2022).
2. *Federal'nyy zakon ot 31 iyulya 2020 g. No. 304-FZ "O vnesenii izmeneniy v Federal'nyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" po voprosam vospitaniya obuchayushchikhsya"* [Federal Law of July 31, 2020 No. 304-FZ "On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on the Education of Students"] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (accessed 28 March 2022).
3. Nazarov V. L., Zherdev D. V., Averbukh N. V. Shokovaya tsifrovizatsiya obrazovaniya: vospriyatiye uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [Shock digitalization of education: perception of participants in the educational process]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2021, no. 23 (1), pp. 156–201 (in Russian).
4. Shmyreva N. A., Gubanova M. I., Kretsyan Z. V. *Pedagogicheskiye sistemy: nauchnyye osnovy, upravleniye, perspektivy razvitiya* [Pedagogical systems: scientific foundations, management, development prospects]. Kemerovo, 2002. 99 p. (in Russian).
5. Novaya model' obrazovaniya: iz opyta raboty. "Emotsional'noye obrazovaniye kak novaya model' razvitiya sovremennoy shkoly" [A new model of education: from work experience. "Emotional education as a new model for the development of a modern school"] (from the transcript of A. G. Saibedinov's speech at a meeting of the Federation Council of the Federal Assembly of the Russian Federation dated March 29, 2017). *Vestnik obrazovaniya Rossii*, 2017, no. 17, pp. 16–26 (in Russian).
6. Semenova N. A. Vospitatel'nyye vozmozhnosti issledovatel'skoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya v nachal'noy shkole [Educational opportunities for research activities of students in primary school]. *Vospitaniye kak strategicheskyy natsional'nyy prioritet: mezhdunarodnyy nauchno-obrazovatel'nyy forum* [Education as a strategic national priority. International scientific and educational forum]. Yekaterinburg, 2021. Pp. 346–349 (in Russian).
7. Saybedinov A. G. Emotsional'noye obrazovaniye kak novyy resurs razvitiya roli i znacheniya predmetov iskusstva v sovremennoy shkole [Emotional education as a new resource for the development of the role and significance of art objects in modern school]. *Emotsional'noye obrazovaniye: problemy i spory: sb. nauchnykh statey po materialam kruglogo stola "Emotsional'noye obrazovaniye kak novyy resurs, znacheniya i mesta predmetov iskusstva v sovremennoy shkole"* [Emotional education: problems and disputes. Sat. scientific articles based on the materials of the Round table "Emotional education as a new resource for the development, meaning and place of art objects in modern school"]. Moscow, IHOiK RAO Publ., 2020. 204 p. (in Russian).

8. Pozdeyeva S. I. Rol' pozitsii pedagoga v izmenenii sodержaniya obrazovaniya [The role of the teacher's position in changing the content of education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2005, vol. 2 (46), pp. 18–21 (in Russian).
9. Saybedinov A. G. *Dialogi s dushoy. Izobrazitel'noye iskusstvo v shkole* [Dialogues with the soul. Fine arts at school]. Tomsk, Del'taplan Publ., 2001. 271 p. (in Russian).
10. Saybedinov A. G. *Emotsional'noye obrazovaniye* [Emotional education]. Tomsk, Del'taplan Publ., 2019. 210 p. (in Russian).
11. Saybedinov A. G. *Put' k netakoy shkole. Kniga dlya uchiteley i roditeley* [The path to such a school. A book for teachers and parents]. Tomsk, Del'taplan Publ., 2005. 232 p. (in Russian).

Информация об авторах

Сайбединов А. Г., профессор, заведующий лабораторией эмоционального образования Парка инновационных образовательных практик, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Кузнецова Л. В., младший научный сотрудник лаборатории эмоционального образования Парка инновационных образовательных практик, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: 79138785945@yandex.ru

Герасименко Т. Б., младший научный сотрудник лаборатории эмоционального образования Парка инновационных образовательных практик, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Saybedinov A. G., Professor, Head of the Emotional Education Laboratory of the Innovative Educational Practices Park, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Kuznetsova L. V., Junior Researcher, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: 79138785945@yandex.ru

Gerasimenko T. B., Junior Researcher, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 04.02.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 04.02.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 372.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-16-24>

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

**Ольга Вячеславовна Алексеева¹, Наталья Викторовна Александрова²,
Татьяна Петровна Скворцова³**

^{1, 2} *Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия*

³ *Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования,
Москва, Россия*

¹ *roolalex@ya.ru*

² *natalia_nov75@mail.ru*

³ *anechk-a@bk.ru*

Аннотация

Рассматривается вопрос развивающего значения технологий виртуальной реальности, возможностей их применения на уровне начального общего образования. Представлены результаты изучения различных исследований, посвященных философским, психологическим и педагогическим аспектам человеческой активности в виртуальной реальности (virtual reality – VR). Доказывается важность и необходимость внедрения технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальности для цифровой трансформации сферы образования. Предложена классификация средств виртуальной реальности, применяемых в образовании, на основе критериев погружения и присутствия. Классификация включает виды технологий виртуальной реальности, различающиеся по степени иммерсивности; видам образовательных задач; графическому пользовательскому интерфейсу; графическому представлению пользователей; возможности взаимодействия; особенностям представления объектов в виртуальной реальности. Приведены примеры реализации иммерсивного подхода в общем образовании: изучение влияния социальных конфигураций на визуальное внимание учащихся и учебный процесс в иммерсивном классе виртуальной реальности; влияния текстовых аннотаций в классе иммерсивной виртуальной реальности на способности припоминания учебной информации и т. п. Описаны достоинства применения VR в младших классах с целью развития учебно-познавательной компетентности школьников: наглядность, возможность визуализации сложных и недоступных для восприятия знаний, абстрактных понятий, вовлеченность и интерактивность, мультимодальность восприятия, совместимость с дистанционным обучением и возможность геймификации образовательного процесса. Выявлены позитивные представления педагогов-практиков по отношению к использованию средств VR. Педагоги готовы внедрять в образовательный процесс средства виртуальной реальности, однако наблюдается недостаточное количество качественных VR-продуктов, отвечающих тематическим запросам учителей-предметников. Разработаны задания для детей по четырем направлениям развития: когнитивному, операционно-деятельностному, рефлексивно-оценочному и ценностно-смысловому.

Ключевые слова: *виртуальная реальность, иммерсивный подход в образовании, классификация средств виртуальной реальности*

Для цитирования: Алексеева О. В., Александрова Н. В., Скворцова Т. П. Возможности развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в виртуальной реальности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 16–24. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-16-24>

Original article

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF VIRTUAL REALITY

Olga V. Alekseyeva¹, Natalya V. Aleksandrova², Tatyana P. Skvortsova³

^{1, 2} Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Velikiy Novgorod, Russian Federation

³ Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

¹ roolalex@ya.ru

² natalia_nov75@mail.ru

³ tanechk-a@bk.ru

Abstract

The question of the developing value of virtual reality technologies, the possibilities of their application at the level of primary general education is considered. The results of studying various studies on the philosophical, psychological and pedagogical aspects of human activity in virtual reality (VR) are presented. The importance and necessity of introducing virtual, augmented and mixed reality technologies for the digital transformation of the education sector is proved. An attempt is made to classify the means of virtual reality used in education based on the criteria of immersion and presence. The classification distinguishes types of virtual reality technologies according to: the degree of immersiveness; types of educational tasks; graphical user interface; graphical representation of users; interaction opportunities; features of representation of objects in virtual reality; used educational tools and technical specifications. Examples of the implementation of the immersive approach in general education are given: studying the influence of social configurations on the visual attention of students and the learning process in an immersive virtual reality classroom; the influence of text annotations in the class of immersive virtual reality on the ability to recall educational information, etc. The advantages of using VR in education for the development of educational and cognitive competence in primary school age are described: visibility, the ability to visualize complex and inaccessible knowledge, abstract concepts, involvement and interactivity, multimodality of perception, compatibility with distance learning and the possibility of gamification of the educational process. Positive ideas of practicing teachers in relation to the use of VR tools are revealed. Teachers are ready to introduce virtual reality tools into the educational process, however, there is an insufficient number of high-quality VR products that meet the thematic needs of subject teachers. Tasks for children were developed in 4 areas of development: value-semantic, cognitive, operational-activity; reflective-evaluative.

Keywords: *virtual reality, immersive approach in education, classification of virtual reality tools*

For citation: Alekseyeva O. V., Aleksandrova N. V., Skvortsova T. P. Development of educational and cognitive competence of younger schoolchildren by the means of virtual reality [Vozmozhnosti razvitiya uchebno-poznavatel'noy kompetentnosti mladshikh shkol'nikov v virtual'noy real'nosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 16–24. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-16-24>

Актуальность данного направления исследования связана с необходимостью познавательного развития ребенка, что отмечается в федеральном государственном стандарте начального общего образования.

Успешное познавательное развитие ребенка тесно связано с его учебно-познавательной компетентностью, которая характеризует его готовность и способность решать доступные для данного возраста познавательные проблемы самостоятельно или при педагогической поддержке [1]. Следуя компетентностному подходу, с целью развития указанной компетентности младший школьник должен включаться как на уроках, так и во внеурочное время в интеллектуальную деятельность системно-усложняющегося характера, как предметного, так и межпредметного или метапредметного содержания.

Необходимость использования различных технологий и средств для организации такой деятельности отмечена в ряде нормативных документов [2]. Так, реализация национального проекта «Образование» ориентирует общеобразовательные учебные заведения применять технологии виртуальной реальности наряду с другими информационно-коммуникационными технологиями. В настоящее время наряду с эксплуатацией ставших традиционными интерактивных досок, смартфонов в школах появляется возможность применения очков и шлемов виртуальной реальности.

Действительно, технологии виртуальной реальности внедрены в профессиональное обучение инженеров, архитекторов, дизайнеров, врачей и иных специалистов. Воздействию на обучающегося виртуальных сред посвящен достаточно большой объем работ, позволяющих признать как эффективность [2], так и наличие отрицательных моментов при их применении в сфере образования. Отметим, что при всей безусловной значимости проведенных исследований без внимания остаются вопросы, касающиеся реализации педагогического потенциала средств виртуальной реальности с целью развития общеучебных образовательных результатов младших школьников, к которым относится учебно-познавательная компетентность.

Отдельной проблемой разработки методики обучения и развития младших школьников в виртуальной реальности является отсутствие, несмотря на попытки отдельных отечественных и зарубежных ученых, общего подхода к определению понятия «виртуальная реальность» (virtual reality – VR). Разработчики образовательных продуктов, педагоги и методисты по-разному понимают феномены дополненной (augmented reality – AR), виртуальной, смешанной, или гибридной, реальности (mixed reality – MR) и расширенной реальности (extended reality – XR). Последним термином в некоторых исследованиях обозначают множество различных концепций в первую очередь дополненной и виртуальной реальности. Термин «смешанная реальность» часто используется как комбинация дополненной и виртуальной реальности, но без дальнейшего уточнения данного феномена [3]. Такое общее определение основного понятия требует от академической науки более точных параметров классификации.

Так, например, R. Villena-Taranilla, S. Tirado-Olivares, R. Cózar-Gutiérrez, J. A. González-Calero понимают виртуальную реальность как технологию, создающую виртуальное погружение в цифровую среду благодаря компьютерному графическому моделированию, которое позволяет пользователям погрузиться в интерактивный трехмерный мир, в котором встречаются различные типы сенсорных и эмоциональных переживаний. Виртуальная реальность – это инструмент, способный преодолевать пространственно-временные барьеры образовательного контекста, тем самым достигается экспериментальное обучение. Два понятия можно считать ключевыми в отношении VR: погружение и присутствие. Они часто используются взаимозаменяемо, но иммерсивность описывает опыт использования так называемой иммерсивной технологии, а присутствие относится к субъективной реакции пользователя на ситуацию в виртуальной реальности аналогично тому, как это происходит [4]. Таким образом, авторы ключевыми критериями считают погружение и присутствие.

Основываясь на метаанализе исследований в сфере виртуальной реальности, Ph. A. Rauschnabel, R. Felix, Ch. Hinsch, H. Shahab, F. Alt предлагают дополнительный подход к определению, организации и концептуализации форматов общей реальности. В частности, разработанная авторами платформа xReality отделяет AR от VR в зависимости от того, играет ли физическая среда роль в опыте пользователя или нет. Если да, то это дополненная реальность; если нет и опыт виртуальный, то это виртуальная реальность. Чтобы более подробно описать AR и VR, структура предлагает два континуума: континуум AR варьируется от вспомогательной до смешанной реальности с локальным присутствием, формирующим основное различие между полюсами. Континуум виртуальной реальности варьируется от атомарного до целостного, а уровень телеприсутствия является основным различающим фактором между этими полюсами [3]. Таким образом, авторы ключевым критерием считают получаемый опыт пользователя в градации от более реального к исключительно виртуальному.

В авторской концепции канадских исследователей 3iVClass дополненная реальность (AR) условно определяется как технология, позволяющая накладывать виртуальную информацию о реальном мире, например, добавляя текст или изображение к тому, что видит пользователь. Три разные реальности, рассматриваемые как опосредованные, предполагают использование посредника в восприятии пользователя, его окружения. Именно в таком восприятии среды авторы выделяют основные критерии дифференциации между феноменами виртуальной, дополненной и смешанной реальности [5]. Таким образом, авторы выделяют погружение пользователя в опыт (реальный – виртуальный), тип взаимодействия в реальности, тип информации, который обрабатывается, как основные критерии определения и классификации.

Обобщив и систематизировав приведенные выше подходы к различным видам искусственно-созданных реальностей, мы можем определить понятие VR в образовании в широком смысле как любые электронные образовательные ресурсы, позволяющие получать принципиально новый опыт взаимодействия и обработки цифровой информации о различных изучаемых объектах и явлениях. В более узком понимании виртуальная реальность представляет собой трехмерную модель среды (3D), взаимодействие с которой происходит посредством шлема или очков виртуальной реальности, или псевдотрехмерную (псевдо-3D).

Изучение исследований (А. И. Соснило, Н. Н. Резванова, Ю. В. Корнилова и др.) [2, 6–10] позволило разделить все технологии виртуальной реальности следующим образом: по степени иммерсивности (иммерсивная, с полным погружением; полуиммерсивная, неиммерсивная); по видам образовательных задач (виртуальные музеи и художественные галереи, театры, библиотеки, лаборатории, языковые среды, кампусы и т. п.); по графическому пользовательскому интерфейсу (3D, псевдо-3D); по графическому представлению пользователей (с аватаром и видом от третьего лица или безаватарные с видом от первого лица); по возможности взаимодействия (пассивную и интерактивную); по особенностям представления объектов в виртуальной реальности (имитационные, условные, проективные и пограничные).

Для оценки возможностей развития у младших школьников учебно-познавательной компетентности в виртуальной реальности обратимся к исследованиям оценки эффективности применения VR в образовании. Технологии виртуальной и дополненной реальности выступают в качестве драйверов изменения отношения как к образовательному контенту (программному образовательному продукту), так и к роли использующих его педагогов. Технологии виртуальной, дополненной и смешанной реальности являются инструментом цифровой трансформации сферы образования.

Так, А. И. Соснило, Н. Н. Резванов доказывают, что применение технологий иммерсивной виртуальной реальности (ИВР) в обучении школьников 6–10-х классов положительно влияет на усвоение информации на уроке [6]. Ученые из Дании на высоком уровне обосновали соотношение понятий «функции погружения, интерактивности» и «обучение в виртуальной реальности». Авторы предположили, что игнорирование учащегося в среде обучения, основанной на технологиях, может помешать достижению целей обучения и, основываясь на когнитивно-аффективной модели иммерсивного обучения, получили в результате: во-первых, статистически значимую положительную связь между применением иммерсивных и интерактивных технологий и обучением посредством присутствия и действия; во-вторых, наличие опосредованности между декларативным знанием, ситуативным интересом и воплощенным обучением; в-третьих, заметную тенденцию к снижению у учащихся чувства присутствия из-за посторонней когнитивной нагрузки [7]. Испанские исследователи дополняют список выводов об использовании технологий виртуальной реальности в школе следующими тезисами: во-первых, применение технологий иммерсивной виртуальной реальности на уровнях дошкольного и начального образования более эффективно, чем полуиммерсивных и настольных систем, кроме того, использование виртуальной реальности дает положительный эффект независимо от того, используется ли она в дошкольном или начальном образовании; во-вторых,

виртуальная реальность положительно влияет на успеваемость учащихся начальной школы; в-третьих, отмечается, что практики с использованием виртуальной реальности длительностью менее двух часов более эффективны [4].

Ученые из Германии и США в рамках совместного проекта изучили влияние социальных конфигураций на визуальное внимание учащихся и учебный процесс в иммерсивном классе виртуальной реальности. Так, среди школьников было выявлено, как различные особенности конфигурации класса ИВР, связанные с социальными вопросами (т. е. различия в пространственной, визуальной и поведенческой близости виртуальных социальных аналогов), влияют на взгляд учащихся. Было доказано, что функции конфигурации ИВР, связанные с социальными сетями, влияют на распределение визуального внимания учащихся во время обучения. Чем ближе ученик в виртуальном классе находится к учителю и доске, тем его взгляд более сосредоточен на учебном предмете и учителе. И чем дальше от доски, тем больше сосредоточено внимание на социальных связях в классе. Поведение учащихся позволяет понять, как они обращают внимание на информацию, представленную им в классе ИВР, благодаря встроенным устройствам отслеживания взгляда. Таким образом, чем больше ученики были заинтересованы в содержании урока ИВР, тем больше они сосредоточивались на учебном содержании и тем меньше они обращали внимание на социальную информацию, предоставляемую их сверстниками. Соответственно, результаты тестов учеников после урока ИВР были положительно связаны с концентрацией их зрительного внимания на экране [8]. Схожие данные получили немецкие исследователи F. Blume, R. Göllner, K. Moeller из Тюбингенского университета, доказавшие положительное влияние местоположения учеников, имеющих симптомы СДВГ, рядом с учителем за партами в виртуальном классе на уроке математики, несмотря на индивидуальные проявления невнимательности и гиперактивности.

Было обнаружено и негативное влияние использования оборудования для ИВР в среде школьников. Ряд исследователей отмечают, что погружение человека в виртуальную среду позволяет заменить реальные действия (в том числе в небезопасных для жизни условиях), но в то же время стирает границу между реальной жизнью и компьютерным миром, способствует замещению реальности игровым миром, приводит к кризису самоидентификации человека [9].

В исследовании немецких педагогов из Ульма [10], кроме основных выводов о положительном влиянии текстовых аннотаций в классе ИВР на способности припоминания учебной информации, представлено мнение, что такое влияние не распространялось на ее лучшее понимание и воспроизведение. Такой вывод авторы исследования связывают с более игровым отношением к учебному материалу за счет использования шлемов виртуальной реальности школьниками, которые сосредотачивали внимание на поверхностных особенностях, а не на глубокой обработке учебных задач.

Отечественные педагоги также отмечают наличие некоторых проблем в применении интерактивности даже со взрослыми обучающимися, умеющими контролировать и координировать свои учебные действия. Одной из распространенных проблем учителей-предметников является уход обучающихся от сверхзадачи – получения новых знаний – на уровень развлечения при использовании разнообразных технических средств VR [11].

Кроме формирования учебных компетенций с помощью технологий виртуальной реальности, можно преодолевать некоторые проблемы в обучении, например тревожность при публичных выступлениях. Так, в Нидерландах разработали специальное приложение «SpeakApp-Kids!», с помощью которого школьники могли быстро избавиться от страха публичных выступлений [12].

Приведенные выше исследования показывают, что средства виртуальной реальности могут быть применены для обучения и развития детей разного возраста. Выделяемые достоинства применения VR в обучении, такие как наглядность, возможность визуализации сложных и недоступных для ежедневного восприятия знаний, абстрактных понятий, вовлеченность и интерактивность, мультимодальность восприятия, совместимость с дистанционным обучением и возможность гей-

мификации образовательного процесса, наделяют средства виртуальной реальности богатыми возможностями в плане развития учебно-познавательной компетентности детей в начальной школе. Вместе с тем применение VR в образовании предполагает изменение роли педагога. Поэтому важной составляющей успешного развития школьников в VR следует признать наличие у педагогов-практиков позитивных установок и представлений о возможностях указанных средств.

С целью выявления таких представлений было проведено анкетирование учителей начальных классов (22 человека), имеющих ярко выраженную мотивацию достижения успеха. Тип мотивации определялся по опроснику А. А. Реана. Проведенное исследование показало, что педагоги с ярко выраженной мотивацией на достижение успеха в образовании используют в учебном процессе такие средства обучения, как интерактивные доски, мультимедийные проекционные системы, документ-камеры, планшеты (с соблюдением СанПиНов). К цифровым продуктам, используемым в образовательном процессе, они относят образовательные платформы и сайты, видеоуроки, электронные дневники, цифровые лаборатории, электронные учебники, программы AR и VR.

К достоинствам подобных ресурсов учителя относят повышение познавательного интереса у детей (38 %), наглядность обучения (32 %), возможность применения новых форм организации образовательного процесса (17 %). Вместе с тем педагогами высказываются опасения о недостаточности образовательного контента, подходящего под решение дидактических задач. 17 % учителей предполагают сложности в развитии воображения и фантазии учащихся при их длительном применении, возможные возникающие технические неполадки с оборудованием (58 %) и высокую стоимость средств ИКТ (33 %). Исследование показало, что, с одной стороны, мотивированные учителя, готовые применять средства виртуальной реальности на уроках, положительно оценивают их возможности в плане познавательного развития ребенка, испытывают дефицит качественных программных VR-продуктов, которые позволили бы решать конкретные дидактические задачи.

Аналогичные данные были получены в зарубежных исследованиях. В развивающихся странах в целом наблюдается отставание внедрения VR-технологий в сфере образования, преобладание традиционных технологий и методов обучения. Отмечая достоинства виртуальной среды: возможность осуществлять процесс образования в отдаленных и разрозненных местах одновременно, использование многопользовательской виртуальной среды для сохранения ощущения социального присутствия обучающихся, развитие критического мышления, общения и социальной адаптации, — специалисты в сфере образования приходят за помощью в создании виртуальных образовательных платформ к лабораториям, университетам, компаниям, в то время как присутствие государственных разработок относительно невелико [13]. Также отмечается высокая потребность в разработках в области методологии и методики обучения и развития детей в виртуальной среде.

Опираясь на наши предыдущие исследования [1, 14], а также на данные работ, посвященных применению VR в образовании, выделим четыре генеральных направления и охарактеризуем несколько типов заданий, которые возможно перенести в виртуальную иммерсивную реальность с целью развития у учащихся начальной школы учебно-познавательной компетентности. С целью развития ценностно-смыслового компонента учащемуся должны предлагаться различные диалоги, направленные на его самоопределение, в том числе с виртуальными персонажами-наставниками, транслирующими ценность познания. Виртуальные наставники могут сокрушаться в случае неправильного выполнения задания и подбадривать обучающегося. При составлении диалогов можно использовать языковые конструкции, характерные для используемых педагогами приемов педагогической поддержки («Замечательно, ты справился с заданием», «Очень жаль, снова неудача. Уверен, что в следующий раз получится» и др.). Сообщения могут быть не только звуковые, но и текстовые.

В направлении «Развитие когнитивного компонента» учащимся могут быть предложены такие задания, как: выбор объектов восприятия по заданному условию, их преобразование; запоминание и проверка запомненной информации; выполнение логических операций, анализ объектов; выделение

признаков, сличение с эталонами; сравнение, классификация, группировка объектов по условию, по аналогии, выявление причинно-следственных связей и отношений различных объектов; трансформация объектов (пространственная или структурная) по алгоритмам, прогнозирование результатов действий (с последующей проверкой); различные задания на внимание («Найди ошибку», «Кто самый внимательный»), задания на выявление отдельных признаков, в том числе необходимых и достаточных, задания на сравнение предметов, объектов и явлений («Чем отличаются?», «Чем похожи?», «Что бывает таким же, как...»); задания на объединение предметов по общему признаку («Найди такое же, как...», «Что (кто) лишнее (лишний)» и др.).

Направление «Развитие операционно-деятельностного компонента» может быть реализовано в ИВР за счет управления и координации действий и движений в процессе выполнения алгоритмических заданий (на точное следование предписанию; преобразование объектов по алгоритму; построение объектов по заданному алгоритму). При применении средств виртуальной реальности в диалог может включаться и педагог. В этом случае педагог организует работу по соотнесению результатов с целью деятельности, определению последовательности действий и выявлению ошибок при ее выполнении. Данные вопросы и задания будут соответствовать четвертому направлению – «Развитие рефлексивно-оценочного компонента».

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о возможности успешной реализации в образовательном процессе всех направлений развития у младшего школьника учебно-познавательной компетентности за счет переноса системы соответствующих усложняющихся заданий в виртуальную реальность и их решения учащимися как при поддержке педагога, так и в самостоятельной деятельности. Отметим, что разработка системы подобных заданий и перенос их в виртуальную реальность, а также методика их интеграции в урочную и внеурочную деятельность представляют перспективу дальнейших исследований.

Список литературы

1. Алексеева О. В. Критерии эффективности развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в интеллектуально-художественной деятельности // Педагогическое образование: история, современность, перспективы: сборник статей по материалам IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогическое образование: история, современность, перспективы». Таганрог, 2018. С. 10–14.
2. Корнилов Ю. В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. № 1 (26). С. 174–178.
3. Rauschnabel Ph. A., Felix R., Hinsch Ch., Shahab H., Alt F., What is XR? Towards a Framework for Augmented and Virtual Reality // Computers in Human Behavior. 2022. Vol. 133.
4. Villena-Taranilla R., Tirado-Olivares S., Cózar-Gutiérrez R., González-Calero J. A. Effects of virtual reality on learning outcomes in K-6 education: A meta-analysis // Educational Research Review. 2022. Vol. 35.
5. Parveau M., Adda M. 3iVClass: a new classification method for Virtual, Augmented and Mixed Realities // Procedia Computer Science. 2018. Vol. 141. P. 263–270.
6. Соснило А. И., Резванов Н. Н. Применение иммерсивных технологий в образовательном процессе // Экономика и экологический менеджмент. 2021. № 4. С. 83–91. doi: 10.17586/2310-1172-2021-14-4-83-91
7. Petersen G. B., Petkakis G., Makransky G. A study of how immersion and interactivity drive VR learning // Computers & Education. 2022. Vol. 179.
8. Hasenbein L., Stark P., Trautwein U., Muller Queiroz A.C., Bailenson J., Hahn J.-U., Göllner R. Learning with simulated virtual classmates: Effects of social-related configurations on students' visual attention and learning experiences in an immersive virtual reality classroom // Computers in Human Behavior. 2022. Vol. 133.
9. Катаева О. В. Цифровизация и виртуализация жизненного мира: оценки и позиции // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2020. № 6. С. 129–136.
10. Hamilton D., McKechnie J., Edgerton E., Wilson C. Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design // J. Comput. Educ. 2021. Vol. 8 (1). P. 1–32.

11. Смирнова Д. С. Геймификация в образовательном процессе // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Вып. V: материалы V международной научно-практической конференции. М., 2022. С. 315–321.
12. Sülter R. E., Ketelaar P. E., Lange W.-G. SpeakApp-Kids! Virtual reality training to reduce fear of public speaking in children – A proof of concept // *Computers & Education*. 2022. Vol. 178.
13. Torres C. E.-T., Rodríguez J. C. Los entornos de aprendizaje inmersivo y la enseñanza a ciber-generaciones Immersive learning environments for teaching the cyber generations // *Educação e Pesquisa*. 2019. Vol. 45.
14. Skvortsova T. P., Alexandrova N. V., Alekseeva O. V. Information and communication technologies in additional art education of children // *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS* / ed. by A. G. Shirin. 2020. P. 635–642.

References

1. Alekseyeva O. V. Kriterii effektivnosti razvitiya uchebno-poznavatel'noy kompetentnosti mladshikh shkol'nikov v intellektual'no-khudozhestvennoy deyatel'nosti [Educational and cognitive competence in arts of primary school pupils]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye: istoriya, sovremennost', perspektivy: sbornik statey po materialam IX Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem "Pedagogicheskoye obrazovaniye: istoriya, sovremennost', perspektivy"* [Pedagogical education: history, modernity, prospects: collection of articles based on the materials of the IX All-Russian scientific and practical conference with international participation "Pedagogical education: history, modernity, prospects"]. Taganrog, 2018. Pp. 10–14 (in Russian).
2. Kornilov Yu. V. Immersivnyy podkhod v obrazovanii [Immersive approach in education]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 1 (26), pp. 174–178 (in Russian).
3. Rauschnabel Ph. A., Felix R., Hinsch Ch., Shahab H., Alt F., What is XR? Towards a Framework for Augmented and Virtual Reality. *Computers in Human Behavior*, 2022, vol. 133. DOI: 10.1016/j.chb.2022.107289
4. Villena-Taranilla R., Tirado-Olivares S., Cózar-Gutiérrez R., González-Calero J. A. Effects of virtual reality on learning outcomes in K-6 education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 2022, vol. 35.
5. Parveau M., Adda M. 3iVClass: a new classification method for Virtual, Augmented and Mixed Realities. *Procedia Computer Science*, 2018, vol. 141, pp. 263–270.
6. Sosnilo A. I., Rezmanov N. N. Primeneniye immersivnykh tekhnologiy v obrazovatel'nom protsesse [Application of immersive technologies in the educational process]. *Ekonomika i ekologicheskii menedzhment – Economics and Environmental Management*, 2021, no. 4, pp. 83–91 (in Russian).
7. Petersen G. B., Petkakis G., Makransky G. A study of how immersion and interactivity drive VR learning. *Computers & Education*, 2022, vol. 179.
8. Hasenbein L., Stark P., Trautwein U., Muller Queiroz A.C., Bailenson J., Hahn J.-U., Göllner R. Learning with simulated virtual classmates: Effects of social-related configurations on students' visual attention and learning experiences in an immersive virtual reality classroom. *Computers in Human Behavior*, 2022, vol. 133.
9. Katayeva O. V. Tsifrovizatsiya i virtualizatsiya zhiznennogo mira: otsenki i pozitsii [Digitalization and virtualization of the life world: assessments and positions]. *Intellekt. Innovatsii. Investitsii – Intellect. Innovations. Investments*, 2020, no. 6, pp. 129–136 (in Russian). DOI: 10.25198/2077-7175-2020-6-129
10. Hamilton D., McKechnie J., Edgerton E., Wilson C. Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *J. Comput. Educ.*, 2021, vol. 8 (1), pp. 1–32.
11. Smirnova D. S. Geymifikatsiya v obrazovatel'nom protsesse [Gamification in the educational process]. *Novyy mir. Novyy yazyk. Novoye myshleniye. Vyp. V: materialy V mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [New World. New language. New thinking. Issue V: Materials of the V International Scientific and Practical Conference]. Ed. I. E. Koptelova. Moscow, 2022. Pp. 315–321 (in Russian).
12. Sülter R. E., Ketelaar P. E., Lange W. G. SpeakApp-Kids! Virtual reality training to reduce fear of public speaking in children – A proof of concept. *Computers & Education*, 2022, vol. 178.
13. Torres C. E. T., Rodríguez J. C. Los entornos de aprendizaje inmersivo y la enseñanza a ciber-generaciones Immersive learning environments for teaching the cyber generations. *Educação e Pesquisa*, 2019, vol. 45.
14. Skvortsova T. P., Aleksandrova N. V., Alekseyeva O. V. Information and communication technologies in additional art education of children. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. Edited by A. G. Shirin. 2020. Pp. 635–642.

Информация об авторах

Алексеева О. В., кандидат педагогических наук, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (ул. Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173021).
E-mail: roolalex@ya.ru

Александрова Н. В., кандидат психологических наук, доцент, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (ул. Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173021).
E-mail: natalia_nov75@mail.ru

Скворцова Т. П., кандидат педагогических наук, Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования (ул. Погодинская, 8, корпус 1, Москва, Россия, 119121).
E-mail: tanechk-a@bk.ru

Information about the authors

Alekseeva O. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (ul. Sankt-Peterburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173021).
E-mail: roolalex@ya.ru

Aleksandrova N. V., Candidate of Psychological Sciences, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (ul. Sankt-Peterburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173021).
E-mail: natalia_nov75@mail.ru

Skvortsova T. P., Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education (ul. Pogodinskaya, 8, korpus 1, Moscow, Russian Federation, 119121).
E-mail: tanechk-a@bk.ru

Статья поступила в редакцию 18.05.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 18.05.2022 accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 37.08

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-25-36>

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ С ПОЗИЦИЙ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Александра Юрьевна Сергиенко¹, Ирина Ивановна Соколова²

¹ Институт управления образованием Российской академии образования, Санкт-Петербург, Россия

² Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С. М. Буденного, Санкт-Петербург, Россия

¹ sergienko_ay@iuorao.ru

² irivsokolova@gmail.com

Аннотация

Рассматривается тематика программ повышения квалификации руководителей образовательных учреждений России, Великобритании, Австралии, Швеции, Нидерландов и других стран в контексте требований, поставленных профессиональными стандартами. Выявлено, что функциональный состав этих требований в разных странах во многом совпадает, однако отечественные институты развития образования пока не предлагают полного спектра тематики программ повышения квалификации руководителей, направленных на формирование полного функционала руководителя, отраженного в профессиональных стандартах.

Ключевые слова: директор школы, повышение квалификации руководителей образовательных организаций, профессиональный стандарт руководителя образовательной организации, функции директора школы, содержание программ повышения квалификации руководящих работников, компаративный анализ

Источник финансирования: статья подготовлена в рамках темы государственного задания «Формирование системы управления качеством образования на основе мониторинга данных о состоянии системы образования»

Для цитирования: Сергиенко А. Ю., Соколова И. И. Повышение квалификации руководителей школ с позиций требований профессиональных стандартов: компаративный анализ // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 25–36. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-26-36>

Original article

TRAINING OF SCHOOL HEADS IN TERMS OF PROFESSIONAL STANDARDS: COMPARATIVE ANALYSIS

Aleksandra Yu. Sergiyenko¹, Irina I. Sokolova²

¹ Institute of Education Management of Russian Academy of Education, St. Petersburg, Russian Federation

² Military Telecommunications Academy, St. Petersburg, Russian Federation

¹ sergienko_ay@iuorao.ru

² irivsokolova@gmail.com

Abstract

The article discusses the topic of advanced training programs for heads of educational institutions in Russia, Great Britain, Australia, Sweden, the Netherlands and other countries in the context of requirements set by professional standards. It has been revealed that the functional composition of

these requirements in different countries largely coincides, but Russian institutions do not yet offer a full range of topics of programs for the professional development of managers, aimed at the formation of a full functional manager, reflected in professional standards. In comparison with many foreign countries in the Russian Federation higher requirements to the education of the head of the school, which in our country should have higher education in the pedagogical and administrative sphere, and requires at least five years' experience in teaching and/or management positions in educational institutions. The analysis of requirements to the director of the school from the point of view of the work functions of the professional standard of the school leader was conducted. Especially the «not covered» from the point of view of the topic of the proposed training programs are the areas related to functions, skills, knowledge in the field of designing the development of the organization, identification of factors and risks of development, motivation of the team, defining the tasks and prospects of personal and professional development of the manager and some others.

Keywords: *school principal, school leader, professional development of heads of educational organizations, professional standard of the head of educational organization, functions of the school leader, content of programs for professional development of school leaders, comparative research*

For citation: Sergienko A. Yu., Sokolova I. I. Training of school heads in terms of professional standards: comparative analysis [Povysheniye kvalifikatsii rukovoditeley shkol s pozitsiy trebovaniy professional'nykh standartov: komparativnyy analiz]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 25–36. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-25-36>

В связи со вступлением в действие профессионального стандарта 01.011 «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)», регламентирующего требования к руководителю образовательной организации, реализующей основные общеобразовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, дополнительные общеобразовательные, общеразвивающие и предпрофессиональные программы, программы профессионального обучения [1], актуализируется необходимость проанализировать содержание программ подготовки руководителей образовательных организаций в нашей стране, чтобы ответить на вопрос, насколько они отвечают современным требованиям к руководителю, а также сравнить аналогичные программы и требования к зарубежным специалистам.

Прежде всего в профстандарте зафиксировано требование к образованию такого специалиста: это обязательное высшее образование, включающее подготовку в двух сферах (не ниже специалитета или магистратуры хотя бы в одной из них) – «образование и педагогические науки» и «экономика и управление» («экономика», «менеджмент», «управление персоналом», «государственное и муниципальное управление») – или дополненное переподготовкой в этих двух сферах для имеющих непрофильное высшее образование. И если в XX в. директором школы в России мог стать только зарекомендовавший себя с положительной стороны опытный педагог-лидер, а затем, уже в XXI в., предпочтение стали отдавать менеджерам, то сегодня профстандартом признается важность и того и другого направления обязательной подготовки руководителя образовательной организации.

В нашем исследовании 2021 г. [2] установлено, что в большинстве европейских стран основным условием назначения на должность директора школы является профессиональный опыт преподавания (как правило, от 3 до 5 лет), а в Греции, Литве, Северной Ирландии, Турции, Дании, Германии, Австрии, Финляндии, Великобритании, Исландии, Лихтенштейне дополнительным условием назначения на должность является административный опыт. В ряде стран, для того чтобы стать директором школы, требуется прохождение специальной подготовки к руководящей должности. На Мальте, в Румынии, Великобритании (Англия и Уэльс) и Исландии будущий директор должен соответствовать трем требованиям: иметь профессиональный опыт преподавания, опыт административной работы, а также окончить курсы подготовки руководителей школ. В Швеции руководитель обязательно должен пройти специальный курс подготовки на университетском уровне, ор-

ганизуемый Шведским национальным агентством по вопросам образования (National Agency for Education). В России профстандартом устанавливается требование к опыту директора: не менее пяти лет на педагогических и/или руководящих должностях в образовательных организациях.

Требования к директору образовательной организации, как и во всех российских профстандартах, сформулированы в виде трудовых функций и трудовых действий, которые директор должен выполнять на рабочем месте, а также умений и знаний, необходимых для этого [1]. Всего выделено четыре трудовые функции: управление образовательной деятельностью общеобразовательной организации; администрирование деятельности общеобразовательной организации; управление развитием общеобразовательной организации; управление взаимодействием общеобразовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами.

Требования к директору в рамках *первой трудовой функции* можно разделить на несколько направлений:

1. Организация процесса обучения (планирование результатов образовательной деятельности, организация разработки образовательных программ в соответствии с ФГОС; руководство деятельностью по диагностике обучающихся; организация реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым, финансово-экономическим, материально-техническим, психолого-педагогическим, информационно-методическим условиям реализации образовательных программ и др.).

2. Организация образовательной среды (управление формированием образовательной среды; организация присмотра и ухода за детьми, обеспечение содержания, лечения, реабилитации, коррекции, психолого-педагогической поддержки, интерната и иной деятельности; организация коррекционной работы и инклюзивного образования; формирование системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов обучающихся, направленной на самоопределение, самообразование и профессиональную ориентацию; руководство системой психолого-педагогического сопровождения обучающихся; руководство деятельностью по созданию условий социализации обучающихся и индивидуализации обучения и др.).

3. Контроль качества образования (контроль качества реализации образовательных программ; организация работ по самообследованию общеобразовательной организации, внутришкольному контролю, обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования, мониторингу образовательных результатов обучающихся; обеспечение реализации требований федеральных государственных стандартов к условиям реализации образовательных программ и др.).

4. Организация взаимодействия с педагогами и родителями учащихся (организация просветительской и консультативной деятельности с обучающимися, родителями (законными представителями) и педагогическими работниками общеобразовательной организации; обеспечение защиты прав и свобод обучающихся и работников общеобразовательной организации и др.).

В рамках *второй трудовой функции* выделим следующие требования:

- формирование и поддержка организационной культуры общеобразовательной организации;
- осуществление текущего руководства образовательной организацией на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности;

- формирование системы мотивации и условий для профессионального развития педагогических и иных работников общеобразовательной организации, включая дополнительное профессиональное образование;

- руководство административной, финансовой и хозяйственной деятельностью в соответствии с учредительными документами общеобразовательной организации на основе знаний об управлении персоналом, нормировании труда.

В рамках *третьей трудовой функции* к директору выдвигаются такие требования:

- разработка программ развития образовательной организации совместно с коллегиальными органами управления, реализация этой программы;
- формулирование миссии и стратегии организации, определение целевых показателей развития общеобразовательной организации.

В рамках *четвертой трудовой функции* к директору предъявляются следующие требования:

- содействие деятельности общественных объединений обучающихся, работников общеобразовательной организации, родителей (законных представителей), осуществляемой в общеобразовательной организации и не запрещенной законодательством Российской Федерации;
- умение проводить публичные выступления и организовывать устную и письменную коммуникацию с представителями учредителя, органами государственной власти и органами местного самоуправления, в том числе надзорными органами, социальными партнерами и иными организациями;
- умение управлять формированием событийного пространства общеобразовательной организации;
- знание принципов, методов и технологий коммуникации, ведения переговоров, методов лоббирования интересов общеобразовательной организации при взаимодействии с субъектами внешнего окружения;
- знание делового этикета и норм делового общения, принципов кросс-культурного менеджмента.

Отметим, что в спектре необходимых директору знаний выделены знания теоретических основ педагогики и менеджмента, а также знание компаративного уровня – знать тенденции развития общего образования в Российской Федерации и мировом образовательном пространстве, Конвенцию ООН. При изучении зарубежных источников нами не было выявлено требований к директору в аспекте изучения зарубежного опыта.

В проведенном нами в 2021 г. исследовании был осуществлен анализ программ повышения квалификации, предлагаемых региональными институтами развития образования и повышения квалификации в 12 регионах России (Калининград, Новосибирск, Казань, Владивосток, Самара, Якутск, Нижний Новгород, Великий Новгород, Югра, Омск, Санкт-Петербург, Ленинградская область) с целью оценки содержания предлагаемых для управленческих кадров образовательных организаций программ [3]. Всего в 13 учреждениях регионов предлагалось 85 программ повышения квалификации руководителей образовательных организаций, не все были представлены в открытом доступе, в результате мы смогли судить о содержании 44 программ объемом в основном 36 или 72 часа (небольшая часть – 108 часов).

Подавляющее большинство программ было связано с организационно-управленческими функциями директора образовательного учреждения, в особенности с первой трудовой функцией, указанной в профстандарте, – управление образовательной деятельностью общеобразовательной организации. Чаще всего предлагались курсы по проблемам оценки качества образования (16 программ), организации школьной среды – доступная среда, воспитательная деятельность, взаимодействие с семьей, правовое регулирование платных услуг, дополнительное образование детей, управление реализацией ФГОС в образовательной организации и др. (13 программ); управлению образовательным процессом, профессиональной деятельностью педагога в условиях ФГОС, управлению образовательной организацией, образовательному менеджменту, эффективному руководству (9 программ).

Осуществление второй трудовой функции руководителя, указанной в профстандарте, – администрирование деятельности общеобразовательной организации – поддержано в 20 программах. Их тематика обобщенно может быть сведена к следующей: административно-хозяйственная деятельность, деловое общение и служебные документы, управление ресурсами образовательной ор-

ганизации, закупки, кадры, эффективный контракт, противодействие коррупции, нормативно-правовое обеспечение в различных сферах деятельности; мотивация, управление персоналом, стимулирование, командный подход, профессионально-личностное развитие педагогов.

Развитие третьей трудовой функции руководителя – управление развитием общеобразовательной организации – поддержано программами повышения квалификации незначительно. К этой тематике можно отнести всего три программы (проектный менеджмент в образовании, управление проектами).

Программ, напрямую поддерживающих четвертую функцию руководителя – управление взаимодействием общеобразовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами, выявлено не было. Особых программ, направленных на повышение квалификации конкретных категорий руководителей, также не так много: две программы ориентированы на завучей, две – на молодых руководителей, четыре посвящены менеджменту в дошкольной образовательной организации. Отметим, что программ, направленных на поддержку развития значимых для руководителя личностных свойств, было выявлено всего четыре. Они связаны с решением профессиональных проблем руководителя, развитием его личностных качеств, тайм-менеджментом и др. [3].

Таким образом, следует обратить внимание организаторов дополнительного образования на необходимость пересмотра спектра тематики программ повышения квалификации для руководящих кадров и обеспечения поддержки таких направлений функционирования, определенных в профессиональных стандартах, как организация просветительской и консультативной деятельности с обучающимися, родителями и педагогическими работниками общеобразовательной организации; обеспечение защиты прав и свобод обучающихся и работников общеобразовательной организации; разработку и реализацию программ развития образовательной организации; определение и реализацию миссии и стратегии организации, определение целевых показателей ее развития; содействие деятельности общественных объединений обучающихся, работников общеобразовательной организации, родителей, а также на развитие общей и управленческой культуры представителей директорского корпуса – умения проводить публичные выступления и организовывать устную и письменную коммуникацию с представителями учредителя, органами государственной власти и органами местного самоуправления; умение управлять формированием событийного пространства общеобразовательной организации; знание принципов, методов и технологий коммуникации, ведения переговоров, методов лоббирования интересов общеобразовательной организации при взаимодействии с субъектами внешнего окружения и др.

Проведем также сравнительный анализ зарубежного опыта стандартизации деятельности и повышения квалификации руководящих работников школ. В Великобритании с 2014 г. введена национальная система профессиональной квалификации для руководителей образовательных организаций и тех, кто хочет стать руководителем (National Professional Qualification for Headship, NPQH) [4], с 2021 г. проводится ее реформирование. В настоящее время в стране около 40 аккредитованных провайдеров программ обучения для руководителей школ. Подготовка на таких программах занимает от двух академических семестров до 18 месяцев. Каждая программа состоит из четырех модулей:

1. Развитие знаний и навыков по шести содержательным областям: стратегическое мышление и развитие школы, развитие методов преподавания и эффективной реализации учебной программы, стратегическое управление результативной работой школы, навыки взаимодействия с партнерами, управление ресурсами и рисками, развитие потенциала школы.

2. Создание возможностей для развития семи важнейших лидерских качеств для эффективного руководства: способность принимать ответственность за принимаемые управленческие решения, готовность к взаимодействию с участниками образовательных отношений, мотивированность к управленческой деятельности, гибкость мышления, знаниевая готовность к управленческой деятельности, профессиональная этика, эмпатия к участникам образовательных отношений.

3. Выполнение обязанностей директора в другой школе в течение девяти дней.

4. Выполнение итоговой работы с использованием полученных знаний и навыков в модуле 1.

В Великобритании есть отдельные квалификационные стандарты для трех типов руководителей. Рассмотрим более подробно умения, описанные для одного из трех типов руководителей – старшего руководителя (Senior Leader) [5]. Выделено шесть содержательных областей, для каждой из которых прописаны требования к руководителю:

1. Стратегическое мышление и развитие школы (уметь анализировать данные об успеваемости учащихся, сравнивать их с результатами других школ, например, в отношении национальных контрольных показателей; эффективно взаимодействовать с управляющим советом для выбора и согласования подходов к осуществлению образовательного процесса; уметь планировать и внедрять устойчивые изменения в работе школы).

2. Развитие методов преподавания и эффективной реализации учебной программы (владеть рядом методов для сбора данных о качестве преподавания и реализации учебных программ, а также эффективности реализуемых в школе изменений и др.).

3. Стратегическое управление результативной работой школы (уметь управлять коллективом и мотивировать его на достижение общешкольных целей; уметь разрабатывать план взаимодействия с участниками образовательных отношений).

4. Навыки взаимодействия с партнерами.

5. Управление ресурсами и рисками (уметь контролировать использование ресурсов, выявлять новые возможности и существующие проблемы; уметь систематически выявлять, регулировать и снижать риски для школы, ее учеников и персонала).

6. Развитие потенциала школы (уметь разрабатывать стратегии профессионального роста, предусматривая участие каждого сотрудника школы, и прогнозировать их будущие потребности в профессиональном росте и др.).

Как мы видим, в целом функциональная направленность деятельности руководящих работников в системе образования Великобритании близка к описанной в российском профстандарте. Отметим, что в Великобритании большое место отводится профессиональной подготовке на стажировочной площадке и проблематике методов и механизмов развития потенциала школы.

В 2014 г. Австралийский институт преподавания и руководства школами (Australian Institute for Teaching and School Leadership) разработал профессиональный стандарт для руководителей школ (Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles) [6], где представлены профили, описывающие требования к руководителям и их функционал. Профили служат ориентиром для профессионального развития действующих и будущих директоров школ. В стандарте описаны пять профессиональных областей деятельности директора школы:

1. Управление процессом преподавания и обучения (Leading teaching and learning).

2. Саморазвитие и управление развитием других участников образовательного процесса (Developing self and others).

3. Управление развитием, введением инноваций и изменений (Leading improvement, innovation and change).

4. Управление функционированием школы (Leading the management of the school).

5. Взаимодействие с местным сообществом (Engaging and working with community).

В стандарте также представлены требования к руководителям (в том числе директорам школ). Из них можно выделить основные умения, навыки и личностные качества директора:

1. Уметь мотивировать и вдохновлять учеников, школьный персонал и местное сообщество. Действовать в соответствии с высокими моральными принципами.

2. Владеть современной теорией управления, применять ее на практике. Владеть результатами современных исследований и разработок в области педагогики, в том числе принципами разработ-

ки учебных программ, систем оценивания и ведения отчетности. Уметь использовать эти знания в работе, в том числе с целью повышения успеваемости учащихся.

3. Владеть всеми необходимыми знаниями о национальной политике, законах, соглашениях на федеральном уровне и уровне штата. Применять знания о происходящих изменениях в образовательной политике для расширения спектра возможностей школы.

4. Уметь выстраивать взаимодействие со школьным советом, руководящими органами и другими заинтересованными сторонами.

5. Уметь регулярно анализировать свою деятельность, при необходимости вносить изменения в свои подходы к управлению школой. Уметь эффективно регулировать конфликты, укреплять доверие в школьной среде, создавать позитивную атмосферу обучения для учащихся и персонала, а также в местном сообществе.

6. Выявлять проблемные области и искать эффективные решения. Уметь вести переговоры, взаимодействовать и отстаивать свои права, а также поддерживать хорошие отношения со всеми членами школьного сообщества. Уметь пользоваться обратной связью и предоставлять ее другим участникам образовательного процесса. Уметь учитывать социальные, политические и местные условия, в которых функционирует школа.

В этом стандарте особая роль отводится знаниям руководителя и его педагогическим умениям управлять коллективом.

В соответствии с проводимой в Финляндии политикой в области набора руководителей школ важное значение имеет не столько опыт, сколько профессиональная квалификация в области руководства и преподавания. Профсоюзы финских учителей, которые принимают активное участие в разработке стандартов деятельности педагогов, считают важнейшими личными и профессиональными качествами руководителя школы: управленческие и коммуникативные навыки, инновационность/креативность, умение работать в команде и честность. Навыки самоанализа и дальновидность/стратегическое мышление, направленные на приоритетное значение учеников, также являются важными. Квалификационные требования к директору школы следующие: быть квалифицированным учителем для определенного школьного уровня, иметь по крайней мере степень магистра, а также иметь сертификат по управлению в сфере образования и университетскую подготовку не менее 15 кредитных единиц (25 ECTS) или сравнимый с такой подготовкой опыт в сфере управления образованием.

В стране много организаций, проводящих повышение квалификации руководителей школ, обычно на базе университетов. Судить об умениях и навыках, необходимых руководителям школ, можно, в частности, по тематике курсов повышения квалификации для директоров школ (2003–2005) [7]: законодательство, регулирующее работу школ; административная работа в школе; самооценка в образовательной организации, участие в муниципальной процедуре самооценки; сотрудничество внутри образовательной организации; международное сотрудничество, мультикультурное взаимодействие; реализация базовой учебной программы, реализация учебной программы по предмету и предметной области; индивидуальный учебный план; обучение учащихся с особыми потребностями; реализация системы наставничества; система оценивания учащихся; навыки предпринимательства; навыки в области ИКТ, подготовка по методике преподавания; взаимодействие школы с рынком труда.

В Нидерландах реализуется целый ряд курсов для директоров школ. С 1994 г. министерство выделяет специальную субсидию на такую подготовку (подготовка не является обязательной, как и наличие педагогических компетенций). Также растет спрос на индивидуальную подготовку, основанную на требованиях управляющих советов. Для этого содержание составляется под индивидуальные потребности слушателей (обычно зависящие от требований организации). Решение о профессиональном развитии директора принимает школьный совет.

В 2003 г. появился профессиональный профиль, определяющий 20 компетенций руководителя в шести областях. В последнем документе 2006 г. определены пять следующих компетенций руководителя школы [8]: понимание миссии руководителя школы; понимание системы организаций, функционирующих в системе образования; навыки стратегического мышления; знание организационной составляющей работы директора школы; навыки мышления высшего порядка. В обязанности директора в Нидерландах входит обеспечение работы системы контроля качества образования (измерения и регистрация; оценка; контроль качества и повышение качества образования; организация контроля качества образования) и отчетность, работа с персоналом школы и коучинг начинающих учителей, оценивание работы педагогов, принятие решений касательно профессионального развития педагогов.

Союз школьных руководителей Дании (Danish Union of School Leaders) [9] выделил четыре области управления: академическое управление, стратегическое управление, управление персоналом, административное управление, – а также определенные задачи в каждой области. Укажем задачи руководителя школы в академической/педагогической сфере: интерпретировать, адаптировать и применять федеральное законодательство на школьном уровне, а также решать на практике муниципальные задачи, имеющие отношение к школе; определять приоритеты и ставить академические/педагогические задачи в соответствии с планом развития и основными направлениями деятельности школы; планировать и управлять контролем качества учебных и педагогических достижений участников образовательного процесса; мотивировать педагогов, стимулировать применение ими новых методов обучения; систематизировать коллективные знания и опыт школы; поддерживать взаимодействие с учениками и их родителями по социальным и академическим вопросам с целью развития учащихся. Среди задач, связанных со стратегическим управлением: обеспечивать, развивать и контролировать ценностные ориентиры школы как коллектива, создавать в местном сообществе благоприятное представление о школе, активно позиционировать школу и др. Выделяются также задачи, связанные с управлением персоналом, и задачи, связанные с финансовым и административным управлением.

Описанные задачи руководителя школы в аспектах организации образовательного процесса и создания учебной среды в образовательной организации близки по содержанию российскому профстандарту. При этом достаточно много задач связано с организацией взаимодействия в педагогическом коллективе школы: поддержка обмена знаниями в коллективе; распределение задач между сотрудниками и контроль их выполнения; создание благоприятных условий для диалога и совместной работы в коллективе. Таким функциям руководителя школы в отечественном профстандарте уделяется незаслуженно мало внимания.

В Швеции миссия директора школы заключается в том, чтобы быть лидером, а не школьным администратором. В соответствии с законом об образовании Швеции он должен хорошо знать все правила и законы, касающиеся школы. Директор несет ответственность за свою информированность о текущем функционировании школы, должен активно работать над развитием образования в своей школе, для вступления на должность он должен достичь определенной педагогической компетентности, получив достаточный опыт преподавания. Директор, педагоги и другой персонал школы отвечают за содержание и результаты обучения в своей школе. Кроме этого, директор отвечает за трансформацию национальных и местных целей на уровень конкретных педагогических задач. Школы должны сами разрабатывать систему контроля качества. В обязанности директора также входит управление финансами и персоналом школы, организация ее работы и процесса приема учащихся, а также совершенствование процесса обучения и повышение его качества. Директор проводит отбор учителей по открытым вакансиям, определяет индивидуальные условия найма и заработную плату педагогов в рамках местного и национального регулирования. В каждой шведской общеобразовательной школе есть совет, на заседаниях которого директор регулярно встреча-

ется с педагогами, родителями учащихся. На таких встречах могут обсуждаться различные вопросы, например изменения в структуре географического охвата школой региона, бюджет школы, планирование мероприятий на учебный год, проблемы буллинга и пр. Также в школах Швеции по закону ученики имеют возможность влиять на жизнь школы, поэтому в обязанности директора также входит вовлечение учащихся в процесс принятия важных решений.

За обучение директоров школ в Швеции главным образом отвечает Национальное управление по совершенствованию школьного образования (National Agency for School Improvement). Программу [10] разрабатывают университеты, обучение длится 2–3 года и включает разные формы профессионального роста, при этом значительную часть учебной работы в рамках программы директор осуществляет на рабочем месте. Для участия в программе директора направляет муниципалитет.

Образовательная программа для руководителей направлена на развитие следующих компетенций:

1. Знания, охватывающие особенности системы оценивания и процесса обучения; понимание инфраструктуры школы, в том числе особенности коммуникации между всеми участниками образовательного процесса, нормы успеваемости, нормы взаимоотношений, структуру управления, принципы разделения ответственности между преподавателями и учащимися, структуру системы вознаграждения, структуру системы оценки успеваемости учащихся, принципы оценки качества преподавания, принципы управления временем и пространством в школе, принципы взаимодействия школы со всеми заинтересованными участниками; умение создавать команды преподавателей и учащихся.

2. Компетенции в вопросах совершенствования функционирования школы и организации ее работы. Директор должен уметь применять различные стратегии на основе имеющихся теоретических знаний и результатов современных исследований в этой области.

3. Компетенции в области обеспечения безопасности и комфорта учащихся, владение стратегиями организации взаимодействия участников внутри школы и взаимодействия с различными муниципальными службами.

Если рассматривать деятельность международного сообщества в области определения важнейших компетенций руководителей образовательных организаций, стоит отметить компетентностный стандарт руководителя школы, предложенный Европейским комитетом профсоюзов работников образования (European Trade Union Committee for Education – ETUCE) [11].

Комитет определил 13 ключевых управленческих компетенций школьного лидера, которые основываются на семи основных личностных качествах руководителя и шести общих профессиональных навыках, среди них [12]:

1. Личностные качества:

– дальновидное/стратегическое мышление – способность вдохновлять педагогов и учеников, создавать целостную картину целей развития школы;

– инновационность/креативность – способность к творчеству, научно-исследовательской работе, направленной на поиск форм и методов совершенствования системы управления;

– самоактуализация – знание своих личных качеств, адекватность самооценки и самоанализа;

– самосовершенствование – осознание перспектив своего профессионального развития, открытость для постоянного профессионального обучения;

– порядочность – общечеловеческие моральные качества: справедливость; тактичность; выдержка, терпение, самообладание;

– доброжелательность – формирование опыта эмоционально-ценностных отношений, личностных отношений и просоциальная ориентация личности;

– отзывчивость/понимание – гражданская зрелость и активность, умение адекватно реагировать на политические, социальные, экономические, правовые и культурные контексты, влияющие на школу.

2. Профессиональные навыки:

- административные – умение директора планировать, организовывать и управлять человеческими, материальными и финансовыми ресурсами школы с целью обеспечения безопасной и эффективной учебной среды;
- управленческие – способность мотивировать группу людей (учителей, учащихся, родителей) для достижения общей цели (результатов обучения учащихся);
- коммуникативные – умение аргументированно вести дискуссию, способность к установлению контактов, коммуникативная инициатива, культура речи;
- соучастие и консультации относительно стратегий работы школы;
- амбитность/умение рисковать – желание и умение смотреть на вещи с разных позиций и всегда держать запасной план наготове;
- управление временем – умение распределять время в процессе исполнения обязанностей и распределять обязанности между подчиненными для достижения намеченных результатов.

Профсоюзы учителей также отметили такие атрибуты, как навыки межличностного общения, педагогические компетенции, наличие «образовательного проекта» и, наконец, любовь к преподаванию и школе как необходимые для набора квалифицированных кандидатов, подчеркнув особую важность педагогической квалификации и опыта преподавания по сравнению с управленческой квалификацией. Так, почти 80 % профсоюзов, принимавших участие в исследовании, назвали эти компетенции очень важными, поскольку опыт преподавания позволяет руководителю глубоко понимать динамику развития школы, понимать людей, которые ежедневно в ней участвуют, понимать сложность процесса преподавания и обучения.

Анализ перечисленных компетенций и представленного выше зарубежного опыта стандартизации квалификационных требований к руководителю образовательных организаций позволяет сделать вывод о высокой значимости таких личностных качеств директора, как способность мотивировать участников на достижение общей цели, готовность к взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса, гибкость мышления, эмпатия и способность к самоанализу и самосовершенствованию, большое число программ профессионального развития руководителей образовательных организаций за рубежом направлено на развитие именно таких навыков, для чего при обучении много времени уделяется взаимодействию обучающихся для решения актуальных для них проблем с привлечением наставников и опытных директоров школ.

В настоящее время во всех странах Европы происходит реформирование профессионально-педагогической подготовки педагогов, в том числе руководителей, в соответствии со следующими стратегиями обучения, которые могут быть использованы в России: стратегии обучения на основе освоения научных исследований и включение их результатов в профессиональную деятельность; стратегии интегрированного обучения (интегрируется профессиональное обучение (мастер-классы) и тренинг личностного развития); стратегии обучения планированию карьеры (learning succession planning); стратегии кооперативного обучения; коммуникативные стратегии обучения (communication learning); стратегии обучения в сетевых сообществах; стратегические тренинги актуализации жизненного смысла.

Компаративный анализ подходов к требованиям профессиональных стандартов к руководителям образовательных организаций разных стран мира показывает, что в целом российский профстандарт и требования к функциям деятельности руководителя соответствуют общемировым трендам. Однако системе повышения квалификации, институтам развития образования следует более активно разрабатывать программы или адаптировать их ко всем требованиям нового профстандарта. Особенно незакрытыми с точки зрения тематики предлагаемых программ повышения квалификации являются направления, связанные с функциями, навыками, знаниями в области проектирования развития организации, определения факторов и рисков развития, мотивации коллектива,

определения задач и перспектив личностного и профессионального роста руководителя и некоторые другие. Все это требует переосмысления задач, форм и методов повышения квалификации руководящих работников образовательных организаций, приведения ее в соответствие с требованиями профессионального стандарта.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_394567/d2720379c2b4a4a3eb5397775bc772e2b9d2ceb4/ (дата обращения: 11.05.2022).
2. Сергиенко А. Ю. Организация повышения квалификации руководителей школ за рубежом: подходы к подготовке и сопровождению // Человек и образование. 2021. № 3 (68). С. 167–174.
3. Сергиенко А. Ю. Контент-анализ образовательных программ повышения квалификации управленческих кадров // Человек и образование. 2021. № 2 (67). С. 142–147.
4. National Professional Qualification for Headship (NPQH), Great Britain, Department of Education, 2020. URL: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headship-npqh#whats-involved> (дата обращения: 11.05.2022).
5. National Professional Qualification (NPQ) Content and Assessment Framework. A guide for NPQ participants. Great Britain, 2019. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/835720/National_Professional_Qualification__NPQ__Content_and_Assessment_Framework.pdf (дата обращения: 01.05.2022).
6. Australian Professional Standard for Principals, Australian Institute for Teaching and School leadership, 2014. URL: <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/australian-professional-standard-for-principals> (дата обращения: 01.05.2022).
7. Improving School Leadership. Finland, Background Report, 2007. URL: <https://www.oecd.org/education/school/38529249.pdf> (дата обращения: 01.05.2022).
8. Improving School Leadership – OECD Review Background Report for the Netherlands, 2007. URL: <https://www.oecd.org/education/school/38639469.pdf> (дата обращения: 01.05.2022).
9. Improving School Leadership National background report, Denmark, 2007. URL: <https://www.oecd.org/education/school/38574860.pdf> (дата обращения: 01.05.2022).
10. Improving school leadership, Background report for Sweden, 2007. URL: <https://www.oecd.org/education/school/38613828.pdf> (дата обращения: 01.05.2022).
11. School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities // European Trade Union Committee for Education. 2021. URL: <https://www.csee-etuice.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf> (дата обращения: 01.05.2022).
12. Ковальчук Е. С. Кадровые стандарты педагогических лидеров в школах стран Западной Европы // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 39–44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kadrovye-standarty-pedagogicheskikh-liderov-v-shkolah-stran-zapadnoy-evropy> (дата обращения: 22.04.2022).

References

1. *Professional'nyy standart "Rukovoditel' obrazovatel'noy organizatsii (upravleniye doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsiy i obshcheobrazovatel'noy organizatsiyey)"* [Professional standard "Head of educational organization (management of pre-school educational organization and general educational organization)"] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_394567/d2720379c2b4a4a3eb5397775bc772e2b9d2ceb4/ (accessed 11 May 2022).
2. Sergiyenko A. Yu. Organizatsiya povysheniya kvalifikatsii rukovoditeley shkol za rubezhom: podkhody k podgotovke i soprovozhdeniyu [Organization of professional development of school leaders abroad: approaches to training and support]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2021, no. 3 (68), pp. 167–174 (in Russian).
3. Sergiyenko A. Yu. Kontent-analiz obrazovatel'nykh programm povysheniya kvalifikatsii upravlencheskikh kadrov [Content analysis of training programs for professional development of heads of educational organizations]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2021, no. 2 (67), pp. 142–147 (in Russian).

4. *National Professional Qualification for Headship (NPQH)*, Great Britain, Department of Education, 2020. URL: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headship-npqh#whats-involved> (accessed 11 May 2022).
5. *National Professional Qualification (NPQ) Content and Assessment Framework. A guide for NPQ participants*. Great Britain, 2019. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/835720/National_Professional_Qualification__NPQ__Content_and_Assessment_Framework.pdf (accessed 1 May 2022).
6. *Australian Professional Standard for Principals*, Australian Institute for Teaching and School leadership, 2014. URL: <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/australian-professional-standard-for-principals> (accessed 1 May 2022).
7. *Improving School Leadership*. Finland, Background Report, 2007. URL: <https://www.oecd.org/education/school/38529249.pdf> (accessed 1 May 2022).
8. *Improving School Leadership – OECD Review Background Report for the Netherlands*, 2007. URL: <https://www.oecd.org/education/school/38639469.pdf> (accessed 1 May 2022).
9. *Improving School Leadership National background report*, Denmark, 2007. URL: <https://www.oecd.org/education/school/38574860.pdf> (accessed 1 May 2022).
10. *Improving school leadership*, Background report for Sweden, 2007. URL: <https://www.oecd.org/education/school/38613828.pdf> (accessed 1 May 2022).
11. *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. European Trade Union Committee for Education, 2021. URL: <https://www.csee-etuice.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf> (accessed 1 May 2022).
12. Koval'chuk E. S. Kadrovyye standarty pedagogicheskikh liderov v shkolakh stran Zapadnoy Evropy [Career standards for school leaders in Western European schools]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal – Baltic Humanitarian Journal*, 2013, no. 3, pp. 39–44 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kadrovye-standarty-pedagogicheskikh-liderov-v-shkolah-stran-zapadnoy-evropy> (accessed 22 April 2022).

Информация об авторах

Сергиенко А. Ю., кандидат педагогических наук, Институт управления образованием Российской академии образования (ул. Черняховского, 2, Санкт-Петербург, Россия, 191119).
E-mail: sergienko_ay@iuorao.ru

Соколова И. И., доктор педагогических наук, профессор, Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С. М. Буденного (пр. Тихорецкий, 3, Санкт-Петербург, Россия, 196066).
E-mail: irivsokolova@gmail.com

Information about the authors

Sergiyenko A. Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of Education Management of Russian Academy of Education (ul. Chernyakhovskogo, 2, St. Petersburg, Russian Federation, 191119).
E-mail: sergienko_ay@iuorao.ru

Sokolova I. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Military Telecommunications Academy ((pr. Tikhoretskiy, 3, St. Petersburg, Russian Federation, 196066).
E-mail: irivsokolova@gmail.com

Статья поступила в редакцию 12.05.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 12.05.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 373.5

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-37-47>

ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА ТРАНСФОРМАЦИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Елена Александровна Тупичкина¹, Светлана Ивановна Семенака²

^{1,2} Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия

¹ tupelena@yandex.ru

² semenaka@yandex.ru

Аннотация

В статье представлены материалы анализа социологических, философских, культурологических, психологических исследований проблемы трансформации ценностных ориентаций у российской молодежи, которая сегодня является индикатором социальных и экономических преобразований в нашей стране за последние 10–20 лет. Сделан вывод о влиянии многочисленных факторов на формирование ценностных ориентаций и их трансформации у российской молодежи в ситуации неопределенности социальных явлений в мировоззрении, их воздействия на становление личности. В статье акцент сделан на влиянии социокультурного фактора, так как отношения между людьми в обществе регулируются и изменяются прежде всего в соответствии с культурными ценностными установками, которые характерны для данного этноса. Также осуществлен анализ феномена культурной глобализации; на основании анализа научных точек зрения обращено внимание на то, что она, с одной стороны, способствовала усилению взаимосвязей между народами и их культурами, а с другой – вытеснению высокой культуры и формированию господства массовой культуры, ведет к разрушению культурного многообразия и традиционных ценностных ориентиров. Дана неоднозначная оценка процессов глобализации для сложившейся системы ценностей в обществе; глобализация и связанная с ней виртуализация общественной жизни могут представлять большую опасность для общества. В связи с этим осуществлен анализ исследований, раскрывающих сущность рационализации отношений в современном мире; обозначена проблема вытеснения духовной и нравственной составляющей в рационально выстраиваемых отношениях; высказана идея акцентирования внимания в воспитании подрастающего поколения на формировании ответственности за свои поступки; обозначена проблема поиска способов оптимального сохранения традиций и создания условий для внедрения инноваций в социокультурную среду.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, ценности, молодежь, трансформация, фактор, традиции, культура, культурные системы, межкультурное взаимодействие, социализация, глобализация*

Источник финансирования: статья подготовлена в рамках государственного задания «Исследование социальной трансформации традиционных ценностей современного поколения в условиях интенсивных изменений российского общества» (рег. номер НИОКТР 1321083116087-5), осуществляемого за счет средств федерального бюджета в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации.

Для цитирования: Тупичкина Е. А., Семенака С. И. Влияние социокультурных факторов на трансформацию ценностных ориентаций у российской молодежи // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 37–47. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-37-47>

Original article

THE INFLUENCE OF SOCIO-CULTURAL FACTORS ON THE TRANSFORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF RUSSIAN YOUTH

Svetlana I. Semenaka¹, Elena A. Tupichkina²

^{1, 2} *Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russian Federation*

¹ *tupelena@yandex.ru*

² *semenaka@yandex.ru*

Abstract

The article presents the analysis of sociological, philosophical, cultural and psychological studies of the problem of transforming value orientations among Russian youth, which today is an indicator of social and economic developments in our country over the past 10–20 years. The conclusion was made about the influence of numerous factors on the formation of value orientations and their transformation among Russian youth in the situation of uncertainty of social phenomena in the worldview, their influence on the formation of personality. The article focused on the influence of the socio-cultural factor, since relations between people in society were regulated and changed under the influence of, first of all, cultural values that were characteristic of a given ethnic group. The phenomenon of cultural globalization had also been analysed; based on the analysis of scientific points of view, it is noted that on the one hand it contributed to the strengthening of relations between peoples and their cultures, and on the other hand, the crowding out of high culture and the formation of the dominance of mass culture, leads to the destruction of cultural diversity and traditional value guidelines. An ambiguous assessment of globalization processes for the current system of values in society is given; globalization and the associated virtualization of public life could pose a great danger to society. In that connection, an analysis had been made of studies revealing the rationalization of relations in the modern world; the problem of crowding out the spiritual and moral component in a rationally built relationship; The idea of focusing attention in the younger generation on the formation of responsibility for their actions was expressed; problem of finding ways of optimal preservation of traditions and creation of conditions for introduction of innovations in sociocultural environment is outlined.

Keywords: *value orientations, values, youth, transformation, factor, tradition, culture, cultural systems, inter-cultural interaction, socialization, globalization*

For citation: Semenaka S. I., Tupichkina E. A. The influence of socio-cultural factors on the transformation of value orientations of russian youth [Vliyaniye sotsiokul'turnykh faktorov na transformatsiyu tsennostnykh oriyentatsiy u rossiyskoy molodezhi]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 37–47. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-37-47>

Актуальность исследования проблемы влияния социокультурных факторов на трансформацию ценностных ориентаций у молодежи обусловлена неопределенностью социальных явлений в мировоззрении людей.

Российская молодежь сегодня является индикатором социальных и экономических преобразований в нашей стране за последние 10–20 лет. Важно сегодня не только изучать ценности, представления молодежи об активной жизненной позиции, но и четко определиться с доминирующими ценностями в обществе, так как они составляют основу национальной идентичности. А. Г. Асмолов отмечал, что социализация поколения детей, подростков и молодежи претерпевает серьезные изменения в эпоху массовых коммуникаций, интернета, киберпространства, сдвига ценностей, подчеркивал, что социологические опросы свидетельствуют о социальной разнородности этого поколения, его многомерности, тенденции к разрыву «связи времен» [1].

Доминирующие ценности в обществе также являются центральным элементом культуры. Важной особенностью ценностей является их относительная стабильность. Изменения ценностных приоритетов личности происходят под влиянием внешних факторов (улучшение или ухудшение

благополучия, адаптация к технологическим модернизациям и др.) и ярко проявляются в главных мотивах поведения человека.

Анализ исследований (М. К. Горшков, Т. И. Заславская, В. Г. Федотова, М. Я. Хребтов, А. Е. Шишкин, П. Штомпка, В. А. Ядов) показал, что в конце 1990-х гг. после распада Советского Союза для населения нашей страны сложилась достаточно противоречивая ситуация, когда новые ценности еще не сложились в полном объеме, наступил период переоценки ценностей и ценностных ориентаций (ценности представляют собой личностную, социальную и культурную значимость объектов материального и духовного мира).

Избирательное отношение личности к материальным и духовным ценностям проявляется в ценностной ориентации, имеющей сложную структуру. А. М. Матюшкин ценностные ориентации понимал как систему установок, представлений, убеждений, которые выражаются в поведении человека. Ценность, имеющая положительное или отрицательное значение для человека, группы или общества, по мнению автора, предопределяется не только свойствами объектов внешнего мира, но и их вовлеченностью в человеческую деятельность, интересы, потребности и социальные отношения. А. М. Матюшкиным в качестве критериев и способов оценивания значимости ценностей для человека предложено использовать нравственные нормы, принципы, цели, установки, идеалы [2]. Ценностные ориентации проявляются в сознании личности, в ее поведении и являются способом дифференциации объектов с учетом их значимости. Т. Ф. Фурсенко отмечает: «От того, насколько активно будет усвоена личностью система ценностей и насколько эта система будет соответствовать общепринятым ценностям общества, зависит и уровень развития личностных ценностных ориентиров каждого человека, мера его адекватного отношения к общечеловеческим и национальным ценностям...» [3].

Сложившаяся ситуация, особое состояние культуры и общества являются своеобразной точкой перестройки общественного развития и трансформации ценностей. Трансформация означает базовые качественные изменения, которые проявляются во всех сферах жизни человека и обновляют ее важнейшее сущностное качество. П. Штомпка характеризует феномен трансформации в единстве количественных и качественных базовых изменений. В этом случае качественное изменение определяется структурными изменениями и реорганизацией элементов социальной системы, а также функциональными изменениями и модификацией действий. Он использует теорию культурной травмы для описания трансформаций, происходящих в обществе. Процесс трансформации, пронизывающий все сферы общественной жизни, влияет на жизненный опыт, нарушает привычные схемы и изменяет социальную реальность. Знаменитая метафора ученого «изменение как травма» наиболее ярко описывает состояние организационных структур и социальное благополучие людей [4].

На трансформацию нравственных ценностей и ценностных ориентаций оказывают влияние множество факторов, анализ которых позволяет более глубоко осознавать роль российского образования в сохранении и укреплении системы традиционных ценностей и необходимости его обновления с учетом современной социокультурной ситуации. Фактор (с лат. – делающий, производящий) выступает в качестве движущей силы процесса, явления. В словарях понятие «фактор» трактуется как «причина, движущая сила какого-либо процесса, определяющая его характер или отдельные его черты» [5]. Анализ разнообразных источников позволяет рассматривать понятие «фактор» как постоянно или длительное время действующее условие или совокупность условий, которые оказывают прямое или косвенное влияние на трансформацию ценностей. В научной литературе отсутствует единый подход к выделению совокупности факторов и механизмов, обуславливающих трансформацию традиционных ценностей в обществе. В настоящее время активно изучается влияние экономических факторов на ценностные ориентации современной молодежи России (В. М. Фигуровская, Н. И. Лапин, И. М. Чистяков, О. Ю. Ключкова); политических факторов (В. Кудрявцев, А. С. Панарин, О. И. Шкаратан и др.); социально-культурных (С. К. Катаргина, М. Миркес и др.);

духовно-нравственных (Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шапко, Л. Банникова, Я. Дидковская и др.); психологических факторов (И. С. Кон, Е. И. Головаха, И. Дубровина и др.).

Все многообразие факторов, влияющих на трансформацию ценностей, подробно описано в исследовании Т. А. Рассадиной [6]. Автор делит их, ссылаясь на работы Ф. Райе, на две основные категории: внешние и внутренние.

Внешние факторы включают элементы микро- и макросреды (к первым относятся референтные группы и их ценности, включая ближайшее окружение; ко вторым – традиционные общечеловеческие системы ценностей, культура, СМИ и различные социальные институты).

Внутренние факторы включают: пол, возраст, личные навыки, способности, личные потребности и т. д.

Т. А. Рассадиной также представлена иерархия различных уровней факторов с учетом специфики взаимодействия личности с «экологической» средой:

- микроуровень (ближайшее окружение: семья, друзья);
- мезоуровень (непосредственное окружение личности);
- экзoуровень (силы, опосредованно влияющие на становление личности, например особенности работы родителей подростка);
- макроуровень (культура, экономика, СМИ; различные социальные институты, характерные для данного общества) [6].

Каждый из перечисленных факторов может оказывать воздействие на ценностные ориентации молодежи как в положительном, так и в негативном аспекте.

На наш взгляд, большое влияние на трансформацию ценностей молодежи имеет социокультурный фактор. Культура как фактор определяет отношения между людьми. По мере развития человечества формировались различные культуры. Каждая культура присваивает ценности, делая их социокультурными. Отношения между людьми в обществе регулируются и претерпевают изменения в результате влияния прежде всего культурных ценностных установок, которые характерны для данного этноса. Как социальный феномен культура отличается многогранностью. Она оказывает большое влияние на различные аспекты жизни отдельной личности и всего человечества. Обобщив разные взгляды исследователей, Ю. В. Осокин характеризует культуру как единство смыслов, систему ценностей, способ деятельности, развития общества и личности, сферу самовоспроизводства и самореализации личности и т. д. [7].

Культура обеспечивает коллективный характер человеческой жизнедеятельности, который проявляется в системах нормативных установок, в традициях и инновационных технологиях, а также в отражении этого опыта в научной и общественной мысли. Культура передает опыт от одного поколения к другому в форме традиций, ценностей и отношения к жизни (выживания) как через людей, так и через конкретные типы культурных систем [8]. Направленность поведения молодежи, содержание ее ценностей определяются во многом транслируемыми идеальными моделями социальной культуры, включая и ценностные ориентиры.

Сегодня все чаще в исследованиях, отражающих проблему трансформации ценностей, включая и традиционные, подчеркивается влияние глобализации как мощного фактора, оценка которого учеными неоднозначна (М. А. Гассиева-Корытина [9], О. Ю. Колосова [10], И. В. Лескова [11], В. М. Межуев [12] и др.). Глобализация как тенденция мировой интеграции, сформировавшаяся к началу XXI в., способствовала созданию единого мирового культурно-цивилизационного пространства. Глобализация оказывает существенное влияние на все стороны жизнедеятельности общества, отдельной личности, а также на все компоненты культуры. По мнению А. Г. Асмолова, «глобализация, неизбежная включенность российского общества в общемировые процессы, уже наступившая эра коммуникационной цивилизации в значительной степени повлияли на политические, социокультурные и экономические процессы в России» [1]. Ученые, исследуя феномен культурной глоба-

лизации, обращают внимание на то, что она ведет к формированию такого общечеловеческого пространства, для которого присущи единые нормы, правила и предписания, стереотипы, шкала ценностных ориентиров.

В связи с этим дается неоднозначная оценка процессов глобализации для сложившейся системы ценностей в обществе. С одной стороны, происходящие глобализационные процессы оказывают влияние на изменение системы ценностей обществ, с другой стороны, их устоявшиеся ценности повлияли на перспективы глобализации.

Как отмечает В. В. Миронов, глобализация усилила роль транснационального взаимодействия в мире и расширила возможности беспрепятственной коммуникации, что привело к тому, что она стала рассматриваться как позитивное явление. Ученый отмечает, что в настоящее время для многих людей стало очевидным, что глобализация и связанная с ней виртуализация общественной жизни представляют большую опасность для общества [13]. Глобализация как фактор культурных преобразований, изменений в обществе предполагает устранение всего частного, что в свою очередь составляет угрозу национальным нормам и традициям. Это проявляется в игнорировании идентичности, в отказе от моральных обязательств личности, общества перед человечеством, что приводит к нетипичному планированию жизни, избирательности социальных групп, субкультур, основанных на самоидентификации. В условиях глобализации культурная ситуация в современном обществе становится нелинейной, что проявляется в отказе от традиций и доминировании инновационных пластов в культуре.

Согласно анализу работ О. Н. Астафьевой, нарушение баланса между традициями и инновациями указывает на фазу кризиса, которую переживает культура. Новая парадигма человеческого развития и качественная трансформация ценностно-практических систем культуры необходимы для того, чтобы процесс глобализации достиг синтеза цивилизаций при сохранении этнического и культурного разнообразия [14]. Возникновение и диссеминация новых межнациональных культурных практик, по мнению А. В. Костиной, связано с процессом трансформации. В современном мире наблюдается тенденция к культурной унификации и гомогенизации. Анализ всех этих изменений позволил автору высказать предположение о том, что формирующаяся мировая, глобальная культура характеризуется большей общностью и имеет больше возможностей для культурного диалога. Однако в своем анализе культурных практик автор справедливо указывает на негативные тенденции в развитии культуры и ее ценностей в контексте глобализации. Речь идет о стремлении нивелировать культурные различия и превратить мультикультурный мир в монокультурный. Обращаясь к российским социокультурным практикам, автор утверждает, что с распадом Советского Союза стала особенно заметной активизация национальных культур и связанных с ними конфликтных отношений. Эти процессы не только спровоцировали последнюю волну глобализации, но и способствовали формированию предпосылок, породивших как националистические настроения, так и живой интерес к истории собственной национальной культуры (обостренные процессы миграции, размывание традиций, социально-политическая и культурная напряженность) [15].

В современном мире нивелирование культурных различий создает угрозу разрушения национальных культур, а также моральных, религиозных и национальных культурных ценностей. Быстро распространяется массовая культура и гедонистическая идея нового мирового порядка. Информационное общество заменяет традиционные парадигмы во всех сферах жизни – социальной, образовательной, культурной и аксиологической. Возрастающая мобильность в постоянно меняющемся мире и потоке событий требует от профессионалов гибкости, иррациональности и самореализации. Способность не только учиться, но и быстро, эффективно переучиваться в соответствии с требованиями информационного потока становится ключевым качеством профессионала.

На трансформацию традиционных нравственных ценностей оказывает большое влияние фактор взаимодействия и взаимовлияния разных культурных систем общества. Межкультурная коммуникация стала еще больше доступной благодаря глобализации и ее процессам.

Межкультурное взаимодействие по-разному проявляется в социальных системах с разной степенью открытости-закрытости. В то же время оно способствует возникновению различного характера взаимоотношений: притяжению, отчуждению и подчинению; подавлению, ведущему к диффузии; ассимиляции или укреплению собственной идентичности и даже активной ее защите. Такая напряженная ситуация вызывает, как правило, внутренний культурный конфликт, который проявляется в столкновении ценностей в рамках данной национальной культуры (например, верующие – неверующие; славянофильство – западничество в России; коммунисты – демократы, либералы и пр.).

Происходит активация традиции в глобализированном мире, где традиции даже архаичны. Результатом межкультурного взаимодействия является целенаправленная культурная трансформация, которая может происходить при условии толерантности субъектов к новой для них культуре, образу жизни, а также готовности жить и взаимодействовать в этой среде с учетом существующих в ней ценностей.

Для России трансформация ценностей в немалой степени была особым ответом на западный вызов, процессом и результатом взаимодействия. Складывающаяся ситуация еще раз подтверждает мысль о том, что молодое поколение должно научиться жить в современном, быстро изменяющемся мире, чтобы разумно отвечать на все современные вызовы. В связи с этим интерес представляет анализ рационализации всех сфер жизнедеятельности, которую Т. А. Рассадина рассматривает как фактор социокультурных изменений. Рациональность (от лат. *ratio* – разум), связанная с разумом (интеллектом), установленная и обоснованная им, вытекающая из него и постигаемая им, является продуктом познания человеком окружающего мира на уровне разумности и осмысленности. В диссертационном исследовании автор рассматривает исторические предпосылки рационализма, который доминировал в новоевропейской культуре. Идея рационализма была сформирована еще в древности – древнегреческий философ Сократ задал вопрос: «Как нам жить и как иметь добродетель?» Рациональное понимание мира является условием для правильных действий и поведения, для добродетельной жизни.

В новоевропейской мысли эта парадигма развивается в идеях гегелевского рационализма и марксистского проекта. Для социальных акторов рациональные формальные отношения являются механизмом защиты от субъективизма [6]. Изучая различные типы рациональности (когнитивную, экономико-политическую, целевую, ценностно ориентированную), ученый обнаруживает, что наряду с позитивной ценностью она сама по себе стала проблемой. Ученый ставит под сомнение следующие аспекты быстро развивающейся рациональности и предлагает собственное объяснение:

1. Идеал деятельности, «технократическая рациональность» как объект рациональности, творчества и мощного преобразования особенно ассоциируется со сложным процессом социальной самоорганизации. В новой парадигме пафос революционного преобразования мира заменяется стратегией ненасильственных действий во всех сферах, включая символическую.

2. Деперсонализация (обезличивание), превращение личности в некий абстрактный тип. В любом социальном взаимодействии индивид интерпретируется партнерами как представитель типа, а само взаимодействие осуществляется не как взаимодействие личностей с разнообразными их характеристиками, а как взаимодействие типичных индивидов.

3. Результатом рациональности является возникновение у современного человека чувства нарушения свободы. Причинами этого являются: изменение/уменьшение значения позитивного символа «сообщества», распространение формальной рациональности и усиление социального контроля над внутренней свободой индивида. Контролируемая рациональность заменяет спонтанность и интуицию как часть образа жизни, колонизируя повседневную жизнь и коммуникативные действия.

4. Дихотомия (раздвоенность) образов жизни, взглядов, ценностей; отсутствие когнитивно сложных установок и оценок (централизация – произвол, коммунизм – социализм, традиционное – современное, коллектив – личность и др.).

Автор справедливо отмечает, что проблемы рационализации вызывают ужесточение ценностных ориентаций личности, среди которых ярко проявляется «расчет только на себя». Рациональные отношения, основанные на расчете и разуме, основываются и развиваются с учетом ожидаемой или реальной пользы от участников этих отношений друг другу. Обращает на себя внимание факт вытеснения духовной, нравственной составляющей в рационально выстраиваемых отношениях. Назрело время в воспитании подрастающего поколения обратить внимание на формирование ответственности за свои поступки, которая, являясь одним из решающих структурных компонентов личности, определяет степень свободы и направленность ее поведения. Ответственность как атрибут зрелого поступка помогает личности самостоятельно принимать решения и отвечать за их последствия в соответствии с социальной этикой.

Интегрирующей силой в обществе, по мнению К. Костюк, должна являться не индивидуальная мораль, а этика институтов, или социальная этика [16]. Ю. М. Москвич справедливо отмечает, что существует реальная необходимость принятия срочных мер в отношении образованного человека, творческой личности, которая не ведет беспечную жизнь [17].

На социокультурные трансформации в значительной степени влияют такие факторы, как революции и кризисы, которые, по словам Т. А. Рассадной, являются «вызовами». Высшей точкой изменений в отношениях между социальными группами и системой сохранения и воспроизводства культурных образцов является образовательная революция [6]. Роль образовательной революции считается ключевой в процессе социокультурных изменений. Авторы предлагают включить в этот фактор взаимосвязанные условия: образование, социализацию, науку (гуманитарные, естественные науки, технологии) и деятельность СМИ, исходя из тех форм знаний и информации, которые являются его составляющими.

Одной из предпосылок социальных и культурных изменений, вытекающих из этого фактора, могут быть теоретические знания, создаваемые в науке; идеи, играющие роль моделей, программ будущей деятельности, порождающие революции в технике и технологии в последующие эпохи; идеалы, выражающие будущий социальный порядок; новые моральные принципы, развиваемые в области философии и этической доктрины, часто опережающие свое время. Отношения между знанием и его социокультурной основой носят диалектический характер. Знание является продуктом и одновременно фактором социокультурных преобразований, результаты которых могут иметь как положительный, так и негативный характер. Так, например, всем известны проблемы реформы высшего образования в России в связи с внедрением Болонской системы, что еще раз подтверждает мысль о том, что нельзя внедрить международную инициативу без учета специфики и традиций отечественной системы, а также тщательного анализа возможных негативных последствий. Образовательная революция порождает культурные вопросы, которые квалифицируются как более важные очаги напряженности, чем даже экономические вопросы.

В настоящее время одной из часто обсуждаемых проблем является цифровая трансформация образования. На основании анализа зарубежного и отечественного опыта И. П. Гладилина и И. Г. Ермакова раскрыли сущность цифровой трансформации в сфере образования, которая является обязательным условием перехода к цифровой экономике [18]. Сам процесс цифровой трансформации сферы образования вслед за Л. А. Кравцовой [19] авторы рассматривают как условие развития ее материально-технической базы, построения инфраструктуры, позволяющей активно внедрять новейшие и инновационные образовательные технологии, а также реализовывать индивидуализированные модели обучения, обеспечивая гибкость системы управления. В положительном аспекте цифровая трансформация образования позволяет использовать уникальные возможности цифровых технологий, кардинально изменяющих все сферы жизнедеятельности человека. Массовое распространение цифровых технологий оказывает качественное влияние и на развитие всей системы образования, формируя новые пространства для взаимодействия образовательных учреждений

с работодателями, потенциальными заказчиками и поставщиками образовательных услуг, развивая новые компетенции. Ученые утверждают, что в России благодаря цифровой трансформации достаточно быстро происходит обновление и совершенствование информационно-коммуникативных технологий, позволяющих оперативно и гибко координировать меняющиеся образовательные потребности обучающихся. И, несмотря на то что в связи с цифровизацией системы образования значимое место в образовательном процессе отводится информационным образовательным технологиям, они успешно сочетаются с традиционными формами обучения.

В последние годы появляются критические статьи, в которых авторы предупреждают о проблемах цифровизации с точки зрения последствий для российской системы образования. Нельзя не согласиться и с суждением Е. В. Борисовой, которая отмечает, что цифровой формат социально-экономических отношений – это не просто торжество моды, а запрос на новые навыки, знания и компетенции, совершенствование структуры и процессов функционирования системы образования в целом. Быстрый рост информации в современном мире и острая необходимость в ее адекватной обработке, анализе, совершенствовании техники и технологий – это вызов «непреодолимым ценностям» традиционного образования. Автор делает важный вывод о том, что педагогическая наука и практика должны развиваться в направлении синергетического сочетания содержания и современных технологий, педагогических традиций и цифровых инноваций, чтобы достичь оптимального развития субъект-субъектных отношений в новой технологической среде [20].

Таким образом, социально-культурные факторы обусловлены взаимодействием и взаимовлиянием разных культурных систем общества, влиянием СМИ, виртуальным полем коммуникации и развлечений, межкультурным взаимодействием, мощнейшими процессами глобализации, влиянием институтов воспитания, социализации, науки.

В условиях глобализации обострилась проблема сохранения традиционных российских ценностей. Происходящие трансформационные процессы актуализируют поиск способов оптимального сохранения традиций и создания условий для внедрения инноваций в социокультурную среду.

Молодежь сегодня находится под воздействием большого потока информации, которая наносит вред психическому и душевному развитию, поэтому анализ влияния социокультурных факторов позволит выявить механизмы динамики социально-духовных ценностей и определить условия для оптимальной организации воспитания подрастающего поколения в разнообразных институтах социализации.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–87.
2. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5–17.
3. Фурсенко Т. Ф. Формирование ценностных ориентаций подростков музыкой народов мира // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 2. С. 29–36.
4. Штомпка П. Социальное изменение как травма // Социс. 2001. № 1. С. 6–16, 39.
5. Фактор. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Фактор> (дата обращения: 23.12.2021).
6. Рассадина Т. А. Трансформации традиционных русских ценностей в нравственных ориентациях россиян. М.: Прометей: МПГУ, 2004. 409 с.
7. Осокин Ю. В. Культура // Культурология: энциклопедия: в 2 т. М.: РОССПЭН, 2007. Т. 1. С. 1042–1048.
8. Социология культуры: историко-методологические основы: учеб. пособие для социологов, студентов вузов, аспирантов, изучающих социологию культуры / А. А. Русанова, Е. В. Столярчук, Е. В. Артюшенкова. Чита: ЧитГУ, 2007. 174 с.
9. Гассиева-Корытина М. А. Трансформация системы ценностей в информационном обществе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-sistemy-tsennostey-v-informatsionnom-obschestve> (дата обращения: 20.12.2021).

10. Колосова О. Ю., Несмеянов Е. Е. Социокультурные трансформации в условиях глобализационных процессов // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-14. С. 3201–3204. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37718> (дата обращения: 20.12.2021).
11. Лескова И. В. Трансформация социальной идентичности в российском обществе: социологический анализ. М.: Изд-во РГСУ «Союз», 2008. 374 с.
12. Межуев В. М. Проблема современности в контексте модернизации и глобализации // *Полития*. 2000. № 3. С. 102–115.
13. Миронов В. В. Трансформация культуры в пространстве глобальной коммуникации. URL: <http://www.mediascore.ru/трансформация-культуры-в-пространстве-глобальной-коммуникации> (дата обращения: 23.12.2021).
14. Астафьева О. Н. Культурная политика: динамика теоретических подходов и фундаментальных концептуализаций // *Исторические повороты культуры: сб. научных статей к 70-летию профессора И. В. Кондакова / общ. ред. и сост. О. Н. Астафьевой*. М.: Согласие, 2018. С. 20–24. URL: <http://cult-cult.ru/historical-turns-of-culture/> (дата обращения: 21.12.2021).
15. Костина А. В. Кризис современной идентичности и доминирующие стратегии идентификации в границах этноса, нации, массы (окончание). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-sovremennoy-identichnosti-i-dominiruyuschie-strategii-identifikatsii-v-granitsah-etnosa-natsii-massy-okonchanie> (дата обращения: 23.12.2021).
16. Костюк К. Н. Россия между архаикой и модерном: сборник статей. М.: DirectMedia, 2013. 294 с.
17. Москвич Ю. Н. Трудный путь к новому миру / отв. ред. Ю. Н. Москвич. Красноярск, 2018. 236 с.
18. Гладилина И. П., Ермакова И. Г. Цифровая трансформация образования: зарубежный и отечественный опыт. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-zarubezhnyy-i-otechestvennyy-opyt> (дата обращения: 25.12.2021).
19. Кравцова Л. А. Цифровая трансформация в образовании: вызовы современного общества. URL: <https://infourok.ru/statya-cifrovaya-transformatsiya-v-obrazovanie-vyzovy-sovremennogo-obshestva-4417440.html> (дата обращения: 24.12.2021).
20. Борисова Е. В. Проблемы трансформации образования в информационном обществе // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020. № 5 (95), ч. 3. С. 71–74. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/problemny-transformatsii-obrazovaniya-v-informacionnom-obshchestve> (дата обращения: 20.12.2021).

References

1. Asmolov A. G. Strategiya sotsiokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroyeniyu grazhdanskogo obshchestva. *Voprosy Obrazovaniya – Educational Studies*, 2008, no. 1, pp. 65–87 (in Russian).
2. Matyushkin A. M. Psikhologicheskaya struktura, dinamika i razvitiye poznavatel'noy aktivnosti [Psychological structure, dynamics and development of cognitive activity]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 1982, no. 4, pp. 5–17 (in Russian).
3. Fursenko T. F. Formirovaniye tsennostnykh oriyentatsiy podrostkov muzykoy narodov mira [Formation of value orientations of teenagers by the music of the peoples of the world]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no 2, pp. 29–36 (in Russian).
4. Shtompka P. Sotsial'noye izmeneniye kak travma [Social change as a trauma]. *Sotsis – Socis*, 2001, no. 1, pp. 6–16, 39 (in Russian).
5. *Faktor* [Factor] (in Russian). URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Фактор> (accessed 23 December 2021).
6. Rassadina T. A. *Transformatsii traditsionnykh russkikh tsennostey v npravstvennykh oriyentatsiyakh rossiyan* [Transformations of traditional Russian values in the moral orientations of Russians]. Moscow, Prometey: MPSU Publ., 2004. 409 p. (in Russian).
7. Osokin Yu. V. Kul'tura [Culture]. *Kul'turologiya: entsiklopediya: v 2 t. T. 1* [Culturology: encyclopedia: in 2 volumes. Vol. 1]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2007. Pp. 1042–1048 (in Russian).
8. Rusanova A. A., Stolyarchuk E. V., Artyushenkova E. V. *Sotsiologiya kul'tury: istoriko-metodologicheskiye osnovy: uchebnoye posobiye dlya sotsiologov, studentov vuzov, aspirantov, izuchayushchikh sotsiologiyu kul'tury* [Sociology of culture: historical and methodological foundations: a textbook for sociologists, university students, postgraduates studying the sociology of culture]. Chita, ChitSU Publ., 2007. 174 p. (in Russian).

9. Gassiyeva-Korytina M. A. *Transformatsiya sistemy tsennostey v informatsionnom obshchestve* [Transformation of the value system in the information society] (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-sistemy-tsennostey-v-informatsionnom-obshchestve> (accessed 20 December 2021).
10. Kolosova O. Yu., Nesmeyanov E. E. Sotsiokul'turnyye transformatsii v usloviyakh globalizatsionnykh protsessov [Socio-cultural transformations in the conditions of globalization processes]. *Fundamental'nyye issledovaniya – Fundamental research*, 2015, no. 2-14, pp. 3201–3204 (in Russian). URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37718> (accessed 20 December 2021).
11. Leskova I. V. *Transformatsiya sotsial'noy identichnosti v rossiyskom obshchestve: sotsiologicheskiy analiz* [Transformation of social identity in Russian society: a sociological analysis]. Moscow, Soyuz Publ., 2008. 374 p. (in Russian).
12. Mezhuiev V. M. Problema sovremennosti v kontekste modernizatsii i globalizatsii [The problem of modernity in the context of modernization and globalization]. *Politiya*, 2000, no. 3, pp. 102–115 (in Russian).
13. Mironov V. V. *Transformatsiya kul'tury v prostranstve global'noy kommunikatsii* [Transformation of culture in the space of global communication] (in Russian). URL: <http://www.mediascope.ru/трансформация-культуры-в-пространстве-глобальной-коммуникации> (accessed 23 December 2021).
14. Astaf'yeva O. N. Kul'turnaya politika: dinamika teoreticheskikh podkhodov i fundamental'nykh kontseptualizatsiy [Cultural policy: dynamics of theoretical approaches and fundamental conceptualizations]. *Istoricheskiye povoroty kul'tury. Sbornik nauchnykh statey k 70-letiyu professora I. V. Kondakova* [Historical turns of culture. Collection of scientific articles on the 70th anniversary of Professor I. V. Kondakov]. Moscow, Soglasie Publ., 2018. Pp. 20–24 (in Russian). URL: <http://cult-cult.ru/historical-turns-of-culture> (accessed 21 December 2021).
15. Kostina A. V. *Krizis sovremennoy identichnosti i dominiruyushchiye strategii identifikatsii v granitsakh etnosa, natsii, massy (okonchaniye)* [The crisis of modern identity and dominant identification strategies within the boundaries of an ethnos, nation, mass (ending)] (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-sovremennoy-identichnosti-i-dominiruyushchie-strategii-identifikatsii-v-granitsah-etnosa-natsii-massy-okonchanie> (accessed 23 December 2021).
16. Kostyuk K. N. *Rossiya mezhdu arkhaikoy i modernom: sbornik statey* [Russia between archaic and modern, collection of articles]. Moscow, DirectMedia Publ., 2013. 294 p. (in Russian).
17. Moskvich Yu. N. *Trudnyy put' k novomu miru* [A difficult path to a new world]. Krasnoyarsk, 2018. 236 p. (in Russian).
18. Gladilina I. P., Ermakova I. G. *Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: zarubezhnyy i otechestvennyy opyt* [Digital transformation of education: foreign and domestic experience] (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-zarubezhnyy-i-otchestvennyy-opyt> (accessed 25 December 2021).
19. Kravtsova L. A. *Tsifrovaya transformatsiya v obrazovanii: vyzovy sovremennoy obshchestva* [Digital transformation in Education: Challenges of Modern society] (in Russian). URL: <https://infourok.ru/statya-tsifrovaya-transformatsiya-v-obrazovanie-vyzovy-sovremennoy-obshchestva-4417440.html> (accessed 24 December 2021).
20. Borisova E. V. Problemy transformatsii obrazovaniya v informatsionnom obshchestve [Problems of transformation of education in the information society]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2020, no. 5 (95), part 3, pp. 71–74 (in Russian). URL: <https://research-journal.org/pedagogy/problems-transformatsii-obrazovaniya-v-informacionnom-obshchestve> (accessed 20 December 2021).

Информация об авторах

Тупичкина Е. А., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования, Армавирский государственный педагогический университет (ул. Розы Люксембург, 159, Армавир, Россия, 352901).
E-mail: tupelena@yandex.ru

Семенака С. И., кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования, Армавирский государственный педагогический университет (ул. Розы Люксембург, 159, Армавир, Россия, 352901).
E-mail: semenaka@yandex.ru

Information about the authors

Tupichkina E. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Armavir State Pedagogical University (ul. Rozy Luksemburg, 159, Armavir, Russian Federation, 352901).

E-mail: tupelena@yandex.ru

Semenaka S. I., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Armavir State Pedagogical University (ul. Rozy Luksemburg, 159, Armavir, Russian Federation, 352901).

E-mail: semenaka@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 01.02.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 01.02.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 378:004

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-48-61>

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ОПЫТА ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

*Владимир Иванович Абрамов¹, Наталья Викторовна Маланичева²,
Ирина Александровна Стрельникова³*

¹ Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия

² Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия

³ Высшая школа экономики, Москва, Россия

¹ director@iuorao.ru

² malo73@mail.ru

³ istrelnikova@hse.ru

Аннотация

В статье анализируется роль цифровых технологий в современных условиях управления образовательным процессом через призму опыта стран Европы и Азии. Метод сравнительного анализа и синтеза, положенный в основу исследования, проведенного в настоящей статье, позволил выявить актуальные практики и роль использования цифровых технологий в управленческом процессе в сфере образования в ведущих зарубежных странах, которые могут быть использованы для создания единого образовательного пространства в России и странах СНГ. За основу исследования взяты труды Я. де Грофа, С. В. Янкевича, М. К. Шуваловой, Б. Понта, Д. Нуше, Х. Мурман, Л. И. Писаревой, Е. С. Кананыкиной, П. М. Кукарчука, Н. О. Бесшапошниковой, А. Г. Леоновой, В. С. Коноплевой, А. О. Пелегрины и С. В. Бронфмана. Показано, что успешный опыт и практика ведущих стран Европы и Азии в области использования цифровых технологий в процессах управления образованием могут быть также имплементированы и в российском образовательном пространстве. Обосновывается, что цифровизация образования является одной из наиболее актуальных тенденций современности. Помимо того что уровень развития технологий в настоящее время позволяет осуществлять образовательный процесс эффективно и качественно, применение цифровых технологий стало жизненно необходимым фактором продолжения образовательной деятельности в эпоху COVID-19 и происходящих трансформаций международной обстановки.

Ключевые слова: *цифровые технологии, управление образованием, зарубежные страны, технология системы Learning Management System, цифровизация*

Для цитирования: Абрамов В. И., Маланичева Н. В., Стрельникова И. А. Цифровые технологии в управлении образованием сквозь призму опыта зарубежных стран // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 48–61. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-48-61>

Original article

DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION MANAGEMENT THROUGH THE PRISM OF THE EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES

Vladimir I. Abramov¹, Natalya V. Malanicheva², Irina A. Strelnikova³

¹ Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

² Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

³ Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

¹ director@iuorao.ru

² malo73@mail.ru

³ istrelnikova@hse.ru

Abstract

The article analyzes the role of digital technologies in the modern conditions of educational process management through the prism of the experience of European and Asian countries. The method of comparative analysis and synthesis, which is the basis of the study conducted in this article, made it possible to identify current practices and the role of using digital technologies in the management process in the field of education in leading foreign countries, which can be used to create a single educational space in Russia and the CIS countries. The research is based on the works of J. De Grof, S. V. Yankevich, M. K. Shuvalova, B. Ponta, D. Nouche, H. Murman., L. I. Pisareva, E. S. Kananykina, P. M. Kukarchuk, N. O. Besshaposhnikova, A. G. Leonova, V. S. Konoplev, A. O. Pelegrin and S. V. Bronfman. It is shown that the successful experience and practice of the leading countries of Europe and Asia in the use of digital technologies in the processes of education management can also be implemented in the Russian educational space. It is substantiated that the digitalization of education is one of the most relevant trends of our time. In addition to the fact that the level of technology development currently allows the educational process to be carried out efficiently and efficiently, the use of digital technologies has become a vital factor in continuing educational activities in the era of COVID-19 and the ongoing transformations of the international situation.

Keywords: digital technologies, education management, foreign countries, technology of the Learning Management System, digitalization

For citation: Abramov V. I., Malanicheva N. V., Strelnikova I. A. Digital technologies in education management through the prism of the experience of foreign countries [Tsifrovyye tekhnologii v upravlenii obrazovaniyem skvoz' prizmu opyta zarubezhnykh stran]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 48–61. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-48-61>

В настоящее время мир стоит на пороге глобальных изменений и трансформаций, обусловленных, с одной стороны, с каждым годом набирающими все большие обороты процессами цифровизации, побуждающими участников общественных отношений искать новые пути и способы коммуникации и взаимодействия друг с другом, а с другой стороны, выявляется неизменная актуальность вопросов, связанных с управлением образованием и повышением качества этого процесса. В связи с этим представляется крайне интересным провести исследование зарубежного опыта и практики управления процессами образования с использованием цифровых технологий, чтобы можно было сделать вывод о возможностях дальнейшей потенциальной имплементации этих способов в российскую практику.

Происходящее в настоящее время развитие цифровых технологий и объявленный в России курс на цифровизацию оказывают значительное влияние на такую актуальную сферу функционирования государства, как образование и процессы управления им. Кроме того, тенденция к рационализации процессов управления образованием требует использования цифровых технологий для сокращения временных затрат и увеличения эффективности образовательного менеджмента и, как

следствие, повышения качества образовательного процесса и управленческих кадров. Система образования сталкивается со все большим количеством вызовов, вызванных потребностью в цифровизации образования как такового, особенно в условиях пандемии COVID-19 и происходящих в настоящее время изменений в международной обстановке, что требует внедрения новых подходов и к управлению образовательными процессами. В связи с этим цифровизация управления образованием является особенно актуальной, поскольку способствует совершенствованию всей образовательной системы в целом, а также позволяет ей соответствовать потребностям системы в условиях повсеместной цифровизации.

Предметом исследования настоящей статьи выступает опыт ведущих стран Европы и Азии в решении вопросов цифровизации и управления образованием в целях повышения качества и эффективности образовательного процесса, а равно технология Learning Management System (LMS), которая становится важным инструментом, предоставляющим уникальные возможности для управления процессами преподавания и обучения. LMS будут рассматриваться как ключевое звено взаимодействия между учащимися и учебной организацией, так как являются базовым компонентом цифровизации, без которого невозможен переход сферы образования в цифровое поле.

Проблематика исследования цифровых технологий в управлении образованием и опыта разных стран в этой сфере получила освещение как в зарубежной, так и в отечественной литературе. Можно выделить несколько исследований, сфокусированных на заявленной теме.

В отечественной литературе это работы Я. де Грофа и С. В. Янкевича, М. К. Шуваловой, Л. И. Писаревой, П. М. Кухарчук, Р. М. Сафуанова, М. Ю. Лехмуса, Е. А. Колганова, Н. О. Бесшапошникова, А. Г. Леонова, А. А. Прилипко, Е. Н. Ключковой, Н. А. Садовниковой, А. Е. Чуниной, Д. Г. Сеницыной, В. С. Коноплевой. В данном ключе интересны материалы проведенного на базе «Сколково» форума «Цифровая экономика. Вызовы глобальной трансформации» [1]. Специалисты сделали упор на обсуждении подготовки кадров, способных соответствовать требованиям современного цифрового мира. Также Р. М. Сафуанов, М. Ю. Лехмус, Е. А. Колганов в своей работе поднимают проблему внедрения цифровых технологий в процесс обучения и соответствующих изменений в структуре образования [2]. Н. О. Бесшапошников, А. Г. Леонов, В. С. Коноплева в своей статье изучают вызовы, с которыми сталкивается современная образовательная система, а также анализируют особенности внедрения цифровых технологий в образовательные процессы [3]. Е. Н. Ключкова, Н. А. Садовникова освещают современные тенденции образования в контексте цифровизации [4]. А. Е. Чунина, Д. Г. Сеницына и В. С. Коноплева в своей статье выделили такую особенность цифровизации, как двунаправленность, а также подтвердили гипотезу о том, что автоматизация управленческих функций повышает качество образовательного процесса [5].

В коллективной монографии под редакцией Я. де Грофа и С. В. Янкевича авторы рассуждают о проблемах, возникающих в системе образования при осуществлении многоуровневого управления [6]. М. К. Шувалова в своей диссертации обращает внимание на необходимость разработки нового типа культуры управления образованием, который бы соответствовал современным реалиям и общественному запросу [7]. Ведущий научный сотрудник Российской академии образования Л. И. Писарева в своей статье обращает внимание на то, что Германия как федеративное государство оставляет управление образованием в ведении отдельных земель, то есть принципы управления отличаются в каждой административно-территориальной единице, обладающей самостоятельностью по данному вопросу [8]. Местное самоуправление, внутришкольное управление, а также ученическое представительство играют важную роль в осуществлении управления образованием. Автор отмечает, что на рубеже веков произошло обновление традиционной системы образования. Е. С. Кананыкина в своей статье также указывает на то, что, в то время как самим законодательством занимается федеративный центр, его исполнение в области образования по большей части лежит на землях Германии [9]. Автор также указывает на изменение со-

держания образования после углубления европейской интеграции: фокус делается на развитии толерантности, принятии учащимися региональных различий, изучении европейской культуры и истории, а также поиск собственного места в международной интеграции. Об управлении школьным образованием в Испании пишут эксперты Организации экономического сотрудничества и развития [10]. Анализ различных моделей управления образованием в Европе произвел П. М. Кукарчук [11].

В зарубежной литературе данную тему исследовали Б. Понт, Д. Нуше и Х. Мурман, F. Altinay, G. Dagli, Z. Altinay, F. Petersson, A. O. Pelegrín, а также стоит отметить отчет, предоставленный Европейским комитетом профсоюзов образования и отчет Европейской комиссии о цифровом образовании в европейских школах [12].

Б. Понт, Д. Нуше и Х. Мурман уделили внимание не только теории, но и практическим шагам по повышению эффективности управления школьным образованием [12]. Зарубежные авторы так же, как и российские, исследовали цифровизацию в сфере образования. Ф. Алтинай и его коллеги рассмотрели осведомленность управленцев в сфере школьного образования о цифровой трансформации на примере Северного Кипра [13]. Ф. Петерссон не просто рассматривает концепцию цифровизации, но и показывает то, как школы справляются с соответствующими изменениями в образовании [14]. А. О. Пелегрин и С. В. Бронфман изучают последствия внедрения блендед-форматов обучения для его эффективности [15].

Переходя к методам исследования, предлагается, помимо общенаучных и частно-научных методов, использовать методы описательной статистики, а также метод кейс-стади, который позволит изучить тенденции в управлении образованием в Европе и Азии на примере нескольких ведущих стран. Для анализа были выбраны Германия, Италия, Польша, Норвегия, Великобритания, Китай, Япония, Индия. Кроме того, сравнение как метод будет использован для выявления сходств и различий в системах управления образованием в европейских и азиатских странах. Наконец, актуальную информацию о системах управления образованием и в особенности о таком феномене, как школьное лидерство, можно почерпнуть из отчета, предоставленного Европейским комитетом профсоюзов образования. Не менее интересен отчет Европейской комиссии о цифровом образовании в европейских школах: описываются цифровые навыки, необходимые преподавателю, их оценка, а также стратегия ЕС в отношении цифрового управления образованием [16].

Начнем наш обзор с опыта цифровизации процессов управления образованием ведущих европейских стран.

Так, Германия является важной страной для изучения данного вопроса, так как занимает лидирующие позиции в Европейском союзе и является страной-«двигателем» европейской интеграции, которая затрагивает и сферу образования. Согласно данным Организации экономического сотрудничества и развития, наименее вовлечены в цифровизацию образования школы Германии, чем высшие учебные заведения [17]. Часто они страдают от повторяющихся закрытий и повторных открытий, которые переключают детей между очным и дистанционным обучением. Отмечается отсутствие комплексной стратегии по переходу школ в цифровую эпоху. Наличие проблем также подтверждает статистика, полученная в ходе опроса немецких школьников. Респондентам от 14 до 19 лет был предложен вопрос со следующей формулировкой: «Какой учебный контент доступен в вашей школе по цифровым медиа и интернету и какой из них следует распространять более активно?». В свою очередь Европейская комиссия также предоставила данные о роли цифровых технологий в процессе обучения школьников Германии [18].

Италия представляет юг Европы. Обзор итальянской стратегии для цифровых школ, подготовленный Организацией экономического сотрудничества и развития, анализирует трансформацию национальной политики по вопросу цифровизации управления образованием, а также сравнивает

полученные результаты с кейсами Франции, Норвегии и Кореи. Кроме того, свои данные о роли цифровых технологий в процессе обучения предоставила Европейская комиссия [19]; роль цифровизации образования также исследовалась путем опросов родителей школьников о влиянии онлайн-обучения на их детей.

Говоря о Великобритании, необходимо отметить, что она завершила процесс выхода из Европейского союза, где играла значительную роль, в 2020 г. Вместе с тем страна является мировым лидером в сфере образования, что требует особого внимания в процессе изучения цифровизации национального образования. Ключевая статистика по цифровому образованию в Соединенном Королевстве размещена экспертом Д. Кларком [20]. Интересна также статистика, характеризующая государственную помощь образовательным организациям в виде технологий, необходимых для обучения [21]. Доклад, подготовленный компанией «Интел», описывает вызовы, возможности и перспективы использования технологий в британской системе образования. Собственное исследование в сфере образовательных технологий также провело правительство Соединенного Королевства. На проблемы, связанные с цифровизацией образования, указывают также и данные Национальной статистической службы Великобритании. Комиссия по цифровым фьючерсам также дала оценку возможностям дальнейшего внедрения технологий в процесс обучения детей Соединенного Королевства [22].

Что касается цифрового опыта управления системой образования и образовательными процессами в северных европейских странах, то в качестве примера можно рассмотреть Норвегию, которая как раз представляет собой по своей географической локации север Европы и при этом наряду с Великобританией также не является членом ЕС. Анализ норвежского опыта показывает крайне высокую заинтересованность норвежского правительства в увеличении роли технологий в начальном и среднем школьном образовании. Причем период пандемии особо обострил актуальность цифровых технологий в процессах управления образованием, что привело к тому, что правительством Норвегии была разработана специальная стратегия по цифровизации сектора общего и высшего образования [23]. Свою оценку проводимым мерам дала также Организация экономического сотрудничества и развития, подчеркнувшая высокую эффективность применяемых технологий и вектора в сторону цифровизации образовательных процессов [24]. Интересна и оценка самими обучающимися Норвегии эффективности онлайн-обучения по сравнению с оффлайн-форматом.

В свою очередь Польша является яркой представительницей восточноевропейских образовательных систем. Европейская комиссия предоставила данные о роли цифровых технологий в процессе обучения для польских школьников и опубликовала основную информацию об онлайн-образовании в Польше [25].

Перейдем к рассмотрению опыта использования цифровых технологий в управлении образованием в ведущих странах Азии и системе Learning Management System.

Прежде всего необходимо отметить, что современные технологии позволяют создать электронную среду для обеспечения образовательной инфраструктуры. Learning Management System становятся важным инструментом, предоставляющим уникальные возможности для управления процессами преподавания и обучения.

Хорошая LMS интегрирует в себе множество функциональных возможностей, которые могут быть использованы для получения выгоды в различных аспектах: отслеживание занятий в классе с помощью веб-обучения, управленческие отчеты для отслеживания успеваемости студентов в реальном времени, инструменты для совместной работы в режиме онлайн, включая форумы, возможность общения с преподавателями и тьюторами с помощью чатов и по электронной почте, гибкая структура, позволяющая масштабировать систему, дружественный интерфейс для новичков и т. д.

В данной работе LMS будут рассматриваться как ключевое звено взаимодействия между учащимися и учебной организацией, так как LMS являются базовым компонентом цифровизации, без которого невозможен переход сферы образования в цифровое поле.

До вспышки COVID-19 перспектива роста рыночной стоимости компаний-разработчиков LMS имела отрицательную динамику в пяти регионах, за исключением Ближнего Востока и Африки. В 2016 г. самые низкие годовые темпы роста наблюдались в Азиатско-Тихоокеанском регионе (АТР) и Латинской Америке (–19,1 и –17,5 % соответственно). Несмотря на общий спад в Китае, отрицательные темпы роста LMS-продуктов в Азиатско-Тихоокеанском регионе (АТР) были обусловлены консолидацией и покупкой стартапов гигантами индустрии в регионе, включая Японию, Южную Корею, Тайвань, Сингапур, Новую Зеландию и Австралию.

В дополнение к этому, за исключением Гонконга, Китай не был активным потребителем коммерческих продуктов LMS. В связи с тем что две государственные телекоммуникационные компании управляют большинством технологий обучения в школах, не было сильно заинтересовано касательно внедрения LMS в свои экосистемы китайское правительство, которое управляет учреждениями дошкольного и школьного образования, контролирует учебные программы и процесс закупки технологий.

Однако в связи с пандемией COVID-19 в различных странах во избежание распространения вируса поставщики столкнулись с высоким спросом на решения LMS. В дополнение к этому закрытие границ, строгие ограничения на передвижение усилили ожидания, что коммерциализация LMS будет стимулировать рост рынка в больших масштабах. Пандемия заставила предприятия пересмотреть свои бизнес-стратегии и уделять больше внимания отношениям с клиентами (и правительством), чтобы вернуть их доверие.

По оценке консалтингового агентства MarketsandMarkets, рынок LMS в АТР в будущем будет иметь самые высокие темпы роста в мире. Этому способствуют правительственные инициативы по развитию цифровой инфраструктуры, к примеру стремление к принятию решений для онлайн-коммуникаций между государственными учреждениями. Тем самым в течение прогнозируемого периода в АТР будут наблюдаться большие возможности для роста. Кроме этого, страны АТР вносят значительный вклад в рост рынка благодаря быстрому внедрению различных решений LMS предприятиями региона.

Кроме этого, в регионе проживает наибольшее количество студентов, и с развитием технологий растет спрос на электронное и дистанционное обучение. Это стимулирует рынок LMS к удовлетворению разнообразных образовательных потребностей в различных странах АТР, таких как Австралия и Новая Зеландия, Япония, Китай, Сингапур и Индия.

Тем не менее, несмотря на большие перспективы количественного роста, вопрос качественного развития систем управления обучением остается открытым: хотя LMS значительно эволюционировали с точки зрения пользовательского интерфейса, с технической точки зрения они обладают теми же возможностями, что и в конце 1990-х гг. Напротив, в других технологиях обучения происходит волна инноваций.

Рассмотрим опыт использования цифровых технологий на примере ведущих азиатских стран.

Так, Китай является пионером в применении цифровых технологий в образовании. Сложно представить в современных реалиях, но технологии дистанционного образования в КНР получили свое развитие еще во второй половине XX в., а именно в 1960-х гг. Однако с начала 2000-х гг. можно отследить постепенный процесс перехода к информационным технологиям в образовании (более широкое применение интернета, мультимедийных устройств, ПК и др.).

В 2010-х гг. началась новая ступень интернет-образования, базирующаяся на применении интернет-технологий (MOOCs, синхронные методы обучения и др.): в 2013 г. началось активное внедрение различных гаджетов, которые также являются вспомогательными цифровыми средствами

(использование различных приложений: электронное расписание и т. д.). Стоит отметить, что правительство КНР активно поддерживает внедрение технологий в образовательный процесс. Министерство образования Китая (2010) выдвинуло конкретные цели развития образования на 10 лет, а именно «в основном модернизировать образование, сформировать обучающееся общество и превратить Китай в страну, богатую человеческими ресурсами, к 2020 г.».

В 2019 г. прошла Вторая российско-китайская конференция «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Исследователи двух стран обсудили, что меняется в национальных системах образования благодаря цифровой революции и что можно позаимствовать из опыта друг друга. Цуй Баоши, президент Китайского национального института наук об образовании, в своем выступлении отметил, что облачные технологии, большие данные, искусственный интеллект, виртуальная реальность и другие новации уже сегодня применяются в китайском образовании и оно меняется на глазах [26]. Кроме того, одна из целей правительства КНР – повышение общедоступности образования на разных ступенях обучения.

Общеизвестно, что Китай – самая многочисленная страна мира. Данные 2021 г. показывают, что 22,93 % от общего населения Китая составляют люди в возрасте от 5 до 24 лет, что является потенциальной группой потребления образовательных услуг. Вместе с этим технологический рынок Китая занимает лидирующие позиции в мире. По данным CNBC, китайские технологические компании все чаще расширяют свой международный бизнес. Например, TikTok имеет миллиард ежемесячных пользователей, а Xiaomi является третьим по величине игроком на мировом рынке смартфонов. По причине того что среди китайского населения имеет большой спрос на образовательные услуги, рынок образовательных инструментов предоставляет большой спектр наименований.

Анализ китайского рынка показывает, что Китай способен предложить 758 LMS-платформ для образовательных организаций. Из них:

- 12 платформ, которые специализируются на оценивании учащихся;
- 13 платформ – электронный дневник или электронная зачетная книжка;
- 13 платформ, которые узко специализируются на школьной ступени образования;
- 24 платформы для управления учебным заведением;
- 159 порталов для учащихся.

Китай как страна с большим рынком образовательных услуг предоставляет широкий технологический выбор для пользователей своей страны (китайские платформы, адаптированные для Китая), а также способен предоставить выбор зарубежным пользователям, что автоматически делает КНР одним из ведущих и конкурентоспособных государств на мировой арене в области цифровых технологий.

Переходя к другой ведущей азиатской стране, необходимо подчеркнуть, что электронное обучение в Японии активно поддерживается со стороны правительства. Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии с 2001 г. содействует развитию электронного обучения в высших учебных заведениях Японии в рамках инициативы e-Japan.

Активное развитие цифровизации образовательного процесса можно отметить с 2006 г., когда правительство Японии выдвинуло Стратегию новых реформ в области информационных технологий, которая пришла на смену e-Japan. Предыдущая стратегия была направлена на завершение национальной реформы с помощью информационных технологий к 2010 г., чтобы сделать Японию лидером революции в области информационных технологий. В дальнейшем стратегия была дополнена новыми моделями использования образовательных технологий.

С начала 2000-х гг. учебные заведения Японии начали внедрять электронное обучение и согласно исследованию, проведенному в 2008 г. Национальным институтом мультимедийного образования, респонденты столкнулись с рядом трудностей:

- самой распространенной проблемой была названа нехватка персонала для создания контента и управления системой (58,9 %);
- отсутствие навыков использования информационно-коммуникационных технологий в образовании у преподавателей (51,9 %);
- отсутствие ноу-хау в области разработки системы электронного обучения (45,2 %);
- трудности в создании системы совместной поддержки в учебном заведении (37,2 %);
- отсутствие понимания образовательных эффектов от использования информационно-коммуникационных технологий (37,2 %).

Как ранее было отмечено, 37,2 % респондентов отметили трудности в системе поддержки, что напрямую связано со слабой развитостью технологий менеджмента учебных заведений. Исследования японского рынка показывают, что Япония предлагает:

- 764 LMS;
- 604 учебных портала;
- 13 платформ для школ;
- 18 платформ, специализирующихся на высших учебных заведениях;
- 24 платформы для управления учебным заведением.

Среди них самые популярные среди пользователей Японии:

- Moodle (66,61 %);
- LearnPress (14,72 %);
- Tutor LMS (9,74 %);
- Skilljar (5,55 %);
- другие платформы, которые используются менее 1–2 %.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для улучшения образования также упоминается в докладе Центрального совета по образованию. Использование ИКТ поощряется для преодоления ограничений, связанных со временем и расстоянием, для содействия интерактивности в образовании и для оптимизации процессов в сфере управления.

Тем не менее, несмотря на стремление правительства развивать индустрию, традиционный японский стиль обучения не стимулировал многих учителей эффективно использовать средства информационных и коммуникационных технологий в обучении. К тому же вопреки чрезвычайно высокому уровню развития национальной технологической промышленности в стране наблюдается парадокс в обеспечении государственных учреждений современными технологиями. По оценке маркетингового агентства Jetra, только около 1 % муниципалитетов предоставляют один информационный терминал на человека. Более 80 % муниципалитетов имеют менее 10 планшетных ПК на среднюю школу.

Однако COVID-19 и временное закрытие школ в Японии в феврале 2020 г. подчеркнули необходимость более эффективной интеграции технологий в систему образования для ускорения преподавания и обучения в Японии: COVID-19 аналогично с ситуацией в КНР повысил актуальность для японских учебных заведений цифровой трансформации и поиска технических решений для решения проблем, возникших в результате дезорганизации, вызванной пандемией.

Япония активно включается в мировую гонку по переводу образования на «цифру». Но, если на Западе уход в цифровую реальность зачастую способствует ослаблению горизонтальных связей, в Японии и в виртуальном пространстве закладываются механизмы для сохранения традиционной культуры и общинных связей. Реформа школьного образования – важное звено в претворении в жизнь единой государственной стратегии, призванной решить насущные проблемы японского общества, от успеха которой во многом зависит, займет ли страна лидирующие позиции в новом мире. Будет ли она успешной или приведет к экономической стагнации и социальному неравенству, покажет время.

Наконец, индийский рынок образования, который к 2022 г. достиг 180 млрд долларов США. Индия имеет одну из крупнейших систем образования в мире. В стране проживает самое большое в мире население, посещающее занятия в школе, в возрасте от 6 до 17 лет – около 310 млн человек. Типичный индийский школьник начинает получать среднее образование в возрасте пяти лет. Закон о праве на образование (RTE8) обеспечивает бесплатное и обязательное образование для всех детей в возрасте от шести до четырнадцати лет в качестве одного из основных прав. По данным Комиссии по университетским грантам, в 2016 г. в Индии насчитывался 751 университет и более 35 539 колледжей. На долю системы дистанционного образования приходится четверть набора студентов в системе высшего образования, при этом в индийских системах высшего образования обучается более 29 млн студентов.

Рынок цифрового обучения в Индии можно разделить на сегменты со стороны поставщиков и со стороны пользователей. Сторона поставщиков состоит из компаний, предлагающих системы управления обучением (LMS) для контента и решений по оценке. Со стороны пользователей – школьное образование, высшее образование, профессиональные курсы, развитие навыков, языковая подготовка, подготовка к тестированию и MOOCs.

С ростом уровня проникновения интернета в сельской местности, в Индии сложились подходящие условия для внедрения цифровых систем по управлению образованием. Для этого прежде всего необходим высокий уровень базовой инфраструктуры, однако в настоящее время практически в любом учреждении Индии не хватает возможностей для внедрения вышеупомянутой технологии.

Несмотря на то что Индия признана важным центром в области информационных технологий, использование цифровых технологий в обучении все еще находится в стадии зарождения. Тем не менее общая неразвитость локального рынка LMS в Индии открывает отличный бизнес-потенциал для стартапов и местных компаний, желающих получить долю на рынке при поддержке правительства.

В настоящее время на рынке Индии доступно более 100 LMS, проприетарных, так и с открытым исходным кодом, большинство из них – иностранные разработки. При выборе системы учебные заведения Индии в первую очередь обращают внимание на преимущество по снижению затрат путем использования/перехода на LMS с открытым исходным кодом. Например, при использовании Moodle учебные заведения вне крупных мегаполисов ограничены бюджетом, а финансовые возможности для них – критический фактор при выборе LMS.

Говоря о проблематике использования систем управления образованием в Индии стоит выделить следующие моменты: отсутствие финансовой и нефинансовой мотивации, нарушение авторских прав (в виде использования нелегальных копий программного обеспечения) и нехватка времени для обучения персонала. Последний пункт является особенно актуальным, так как внедрение цифровых инструментов обучения в любом учебном заведении приводит к перестройке ролей преподавателей, а для этого их нужно мотивировать и дать им достаточно времени для трансформации.

Основные проблемы, связанные с внедрением LMS в индийских учебных заведениях, приведенные в таблице ниже, касаются только преподавателей, поскольку их роль очень важна и значима для успешного внедрения LMS.

Цифровизация образования является одной из наиболее актуальных тенденций современности. Кроме того, что уровень развития технологий в настоящее время позволяет осуществлять образовательный процесс эффективно и качественно, применение цифровых технологий стало жизненно необходимым фактором продолжения образовательной деятельности в эпоху COVID-19. В связи с этим интерес к применению цифровых технологий в управлении образованием постоянно возрастает, а равно является предметом дискуссий на различных российских и зарубежных конференци-

ях. Кроме того, неизменен интерес и внимание также и к заимствованию опыта зарубежных стран в этой сфере. В связи с этим в контексте изучения особенностей применения цифровых технологий в управлении образованием крайне важно уделять внимание региональной специфике. Европейские государства, в частности Европейский союз как одно из наиболее развитых интеграционных объединений в мире, без сомнения обладают определенным авторитетом для других стран по данному вопросу. Вместе с тем в настоящее время отсутствуют работы, посвященные сравнительному анализу как европейских, так и азиатских систем управления образованием с учетом процесса их цифровизации. Однако научно-исследовательское внимание к данной проблематике было уделено в разрезе изучения опыта национальных систем образования в отдельности как в Европе, так и в Азии. Изучение сходств и различий в этих системах может стать интересным предметом исследования для новой статьи.

В заключение необходимо отметить, что для повышения качества управленческого процесса в области образования в современных условиях цифровизации и формирования единого образовательного пространства, будь то в странах Европы, Азии или в России, необходимо понимание историко-культурных и традиционных различий между нациями, формирующими европейские и азиатские страны, и в то же время поиск общих черт, способных облегчить управление на наднациональном уровне.

В свою очередь рынок систем управления образованием как в Европе, так и в Азии быстро растет, поскольку все больше организаций осознают важность онлайн-обучения и связанные с этим преимущества использования LMS. В настоящее время на рынке LMS в Азии доминируют несколько крупных игроков, но есть много возможностей для выхода на рынок новых игроков.

Тем не менее не существует однозначного ответа на вопрос, каков характер использования систем управления обучением в Европе и Азии, поскольку их проникновение на каждый национальный рынок, как и качество образовательной среды стран региона, сильно различается. Однако можно отметить некоторые общие тенденции.

Прежде всего стоит выделить то, что и в Европе, и в Азии растет спрос на системы управления обучением, поскольку все больше людей проявляют интерес к онлайн-обучению. Однако недостаточная осведомленность конечных пользователей о преимуществах систем управления обучением сдерживает рост рынка в регионе.

Во-вторых, растущая тенденция внедрения LMS в Китае и Индии, а также растущее предпочтение облачных решений LMS в Азии.

В-третьих, наблюдается тенденция перехода европейских и азиатских организаций от традиционных LMS-решений к более инновационным решениям по управлению обучением, таким как платформы социального обучения и экосистемы обучения.

И в заключение стоит выделить ряд конкурентных особенностей каждой страны отдельно. Говоря о Германии и Китае, стоит отметить сильнейшую сторону технологических компаний, которые способны удовлетворить потребности рынка внутри страны и конкурировать на международной арене.

Развитие систем LMS в Норвегии и Японии обладает большим потенциалом из-за высокого уровня жизни населения и повсеместного использования интернета, однако ограничивается высоким консерватизмом академических элит, предпочитающих оффлайн-преподавание использованию интерактивных цифровых инструментов.

Индия имеет большую потребность в технологиях управления образованием, однако национальный рынок весьма слаб, тем самым готов перенимать опыт зарубежных стран.

Говоря о России, необходимо отметить, что процессы цифровизации набирают обороты и в области управления образованием, вслед за странами Европы и Азии в России растет спрос на развитие систем LMS и других аналогичных технологических решений, актуальных в современных условиях меняющегося мира и пандемии COVID.

Список литературы

1. Цифровизация образования в России и мире. URL: https://akvobr.ru/cifrovizaciya_obrazovaniya_v_rossii_i_mire.html (дата обращения: 04.04.2022).
2. Сафуанов Р. М., Лехмус М. Ю., Колганов Е. А. Цифровизация системы образования. URL: <https://journals.rusoil.net/index.php/bul/article/view/9922> (дата обращения: 04.04.2022).
3. Бешапошников Н. О., Леонов А. Г., Прилипко А. А. Цифровизация образования – новые возможности управления образовательными треками. URL: <https://www.vestcyber.ru/jour/article/view/214/95> (дата обращения: 04.04.2022).
4. Клочкова Е. Н., Садовникова Н. А. Трансформация образования в условиях цифровизации. URL: https://openedu.rea.ru/jour/article/view/660/0?locale=ru_RU (дата обращения: 04.04.2022).
5. Чунина А. Е., Синицына Д. Г., Коноплева В. С. Цифровизация в системе управления образовательным учреждением. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-v-sisteme-upravleniya-obrazovatelny-m-uchrezhdeniem> (дата обращения: 04.04.2022).
6. Вертикаль власти, трансфер полномочий и региональное сотрудничество / под ред. Яна де Грофа, С. В. Янкевича. URL: https://id.hse.ru/data/2019/11/25/1518646168/%D0%A3%D0%BF%D1%80.%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82.%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82_%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf (дата обращения: 04.04.2022).
7. Шувалова М. К. Культура управления образованием: философско-методологический анализ. URL: <https://www.dissercat.com/content/kultura-upravleniya-obrazovaniem-filosofsko-metodologicheskii-analiz> (дата обращения: 04.04.2022).
8. Писарева Л. И. Управление образованием в Германии: традиции и инновации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-obrazovaniem-v-germanii-traditsii-i-innovatsii> (дата обращения: 04.04.2022).
9. Система управления образованием в Германии. URL: https://e-notabene.ru/al/article_686.htm (дата обращения: 04.04.2022).
10. School leadership in Spain OECD country background report. URL: <https://www.oecd.org/spain/38529289.pdf> (дата обращения: 04.04.2022).
11. Kukharchuk P. M. Education management in the European Union. URL: <https://yaznanie.ru/a/i23A2S2H> (дата обращения: 04.04.2022).
12. Pont B., Nusche D., Moorman H. Improving School Leadership. Vol. 1: Policy and practice. URL: <https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf> (дата обращения: 04.04.2022).
13. Altinay F., Dagli G., Altinay Z. Digital Transformation in School Management and Culture. URL: https://www.researchgate.net/publication/311758373_Digital_Transformation_in_School_Management_and_Culture (дата обращения: 04.04.2022).
14. Petersson F. Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10239-8> (дата обращения: 04.04.2022).
15. Pelegrín A. O., Bronfman S. V. The digital revolution in management education. URL: <https://www.globalfocusmagazine.com/the-digital-revolution-in-management-education/> (дата обращения: 04.04.2022).
16. School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities. URL: <https://www.csee-etuce.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf> (дата обращения: 04.04.2022).
17. OECD: German schools falling behind in digitalization. URL: <https://www.dw.com/en/oecd-german-schools-falling-behind-in-digitalization/a-57209127> (дата обращения: 04.04.2022).
18. Digital media and internet as teaching content in schools in Germany 2020. URL: <https://www.statista.com/statistics/1184140/digital-media-internet-teaching-content-schools-germany/> (дата обращения: 04.04.2022).
19. How do you rate your child's experience with online education. URL: <https://www.statista.com/statistics/1234891/parents-opinion-about-online-education-in-italy-by-school-level/> (дата обращения: 04.04.2022).
20. Number of digital devices delivered to education providers by UK government 2020-2021. URL: <https://www.statista.com/statistics/1263494/educational-digital-devices-delivered-by-uk-government/> (дата обращения: 04.04.2022).
21. Research report: UK. The road to digital learning. URL: <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/HEFI/FUJ-Education-Report-UK.pdf> (дата обращения: 04.04.2022)

22. Education Technology (EdTech) Survey 2020-21. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/996470/Education_Technology__EdTech__Survey_2020-21__1_.pdf (дата обращения: 04.04.2022).
23. Digitalisation strategy for the higher education sector 2017-2021. URL: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/digitalisation-strategy-for-the-higher-education-sector-2017-2021/id2571085/?ch=4> (дата обращения: 04.04.2022).
24. OECD case study of Norway's digital science and innovation policy and governance landscape. URL: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DSTI/STP\(2019\)13/FINAL&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DSTI/STP(2019)13/FINAL&docLanguage=En) (дата обращения: 04.04.2022).
25. Online education in Poland – statistics & facts. URL: https://www.statista.com/topics/8445/online-education-in-poland/#topicHeader__wrapper (дата обращения: 04.04.2022).
26. Системы образования России и Китая меняются под воздействием цифровых технологий. URL: <https://www.hse.ru/news/308211791.html> (дата обращения: 04.04.2022).

References

1. *Tsifrovizatsiya obrazovaniya v Rossii i mire* [Digitalization in Russia and in the world] (in Russian). URL: https://akvobr.ru/cifrovizatsiya_obrazovaniya_v_rossii_i_mire.html (accessed 4 April 2022).
2. Safuanov R. M., Lekhmus M. Yu., Kolganov E. A. *Tsifrovizatsiya sistemy obrazovaniya* [Digitalization of education system] (in Russian). URL: <https://journals.rusoil.net/index.php/bul/article/view/9922> (accessed 4 April 2022).
3. Besshaposhnikov N. O., Leonov A. G., Prilipko A. A. *Tsifrovizatsiya obrazovaniya – novyye vozmozhnosti upravleniya obrazovatel'nyimi trekami* [Digitalization of education – new opportunities to manage educational tracks] (in Russian). URL: <https://www.vestcyber.ru/jour/article/view/214/95> (accessed 4 April 2022).
4. Klochkova E. N., Sadovnikova N. A. *Transformatsiya obrazovaniya v usloviyakh tsifrovizatsii* [Transformation of education in the context of digitalization] (in Russian). URL: https://openedu.rea.ru/jour/article/view/660/0?locale=ru_RU (accessed 4 April 2022).
5. Chunina A. E., Sinitsyna D. G., Konopleva V. S. *Tsifrovizatsiya v sisteme upravleniya obrazovatel'nyim uchrezhdeniyem* [Digitalization in the system of educational organization management] (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-v-sisteme-upravleniya-obrazovatel'nyim-uchrezhdeniyem> (accessed 4 April 2022).
6. *Vertikal' vlasti, transfer polnomochiy i regional'noye sotrudnichestvo* [Vertical of authority, transfer of authority and regional cooperation]. Edited by Y. De Grof, S. V. Yankevich (in Russian). URL: https://id.hse.ru/data/2019/11/25/1518646168/%D0%A3%D0%BF%D1%80.%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82.%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82_%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf (accessed 4 April 2022).
7. Shuvalova M. K. *Kul'tura upravleniya obrazovaniyem: filosofsko-metodologicheskii analiz* [Education management culture: philosophical and methodological analysis] (in Russian). URL: <https://www.dissercat.com/content/kultura-upravleniya-obrazovaniem-filosofsko-metodologicheskii-analiz> (accessed 4 April 2022).
8. Pisareva L. I. *Upravleniye obrazovaniyem v Germanii: traditsii i innovatsii* [Education management: traditions and innovations] (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-obrazovaniem-v-germanii-traditsii-i-innovatsii> (accessed 4 April 2022).
9. *Sistema upravleniya obrazovaniyem v Germanii* [Education management system in Germany] (in Russian). URL: https://e-notabene.ru/al/article_686.htm (accessed 4 April 2022).
10. *School leadership in Spain: OECD country background report*. URL: <https://www.oecd.org/spain/38529289.pdf> (accessed 4 April 2022).
11. Kukharchuk P. M. *Education management in the European Union*. URL: <https://yaznanie.ru/a/i23A2S2H> (accessed 4 April 2022).
12. Pont B., Nusche D., Moorman H. *Improving School Leadership. V. I: Policy and practice*. By Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. URL: <https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf> (accessed 4 April 2022).
13. Altinay F., Dagli G., Altinay Z. *Digital Transformation in School Management and Culture*. URL: https://www.researchgate.net/publication/311758373_Digital_Transformation_in_School_Management_and_Culture (accessed 4 April 2022).

14. Petersson F. *Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept*. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10239-8> (accessed 4 April 2022).
15. Pelegrin A. O., Bronfman S. V. *The digital revolution in management education*. URL: <https://www.globalfocus-magazine.com/the-digital-revolution-in-management-education/> (accessed 4 April 2022).
16. *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. URL: <https://www.csee-etuce.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf> (accessed 4 April 2022).
17. *OECD: German schools falling behind in digitalization*. URL: <https://www.dw.com/en/oecd-german-schools-falling-behind-in-digitalization/a-57209127> (accessed 4 April 2022).
18. *Digital media and internet as teaching content in schools in Germany 2020*. URL: <https://www.statista.com/statistics/1184140/digital-media-internet-teaching-content-schools-germany/> (accessed 4 April 2022).
19. *How do you rate your child's experience with online education?* URL: <https://www.statista.com/statistics/1234891/parents-opinion-about-online-education-in-italy-by-school-level/> (accessed 4 April 2022).
20. *Number of digital devices delivered to education providers by UK government 2020-2021*. URL: <https://www.statista.com/statistics/1263494/educational-digital-devices-delivered-by-uk-government/> (accessed 4 April 2022).
21. *Research report: UK. The road to digital learning*. URL: <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/HEFI/FUJ-Education-Report-UK.pdf> (accessed 4 April 2022).
22. *Education Technology (EdTech) Survey 2020-21*. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/996470/Education_Technology__EdTech__Survey_2020-21__1_.pdf (accessed 4 April 2022).
23. *Digitalisation strategy for the higher education sector 2017-2021*. URL: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/digitalisation-strategy-for-the-higher-education-sector-2017-2021/id2571085/?ch=4> (accessed 4 April 2022).
24. *OECD case study of norway's digital science and innovation policy and governance landscape*. URL: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DSTI/STP\(2019\)13/FINAL&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DSTI/STP(2019)13/FINAL&docLanguage=En); Norway <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/6ef4f5bc-en/index.html?itemId=/content/component/6ef4f5bc-en> (accessed 4 April 2022).
25. *Online education in Poland – statistics & facts*. URL: https://www.statista.com/topics/8445/online-education-in-poland/#topicHeader__wrapper (accessed 4 April 2022).
26. *Sistemy obrazovaniya Rossii i Kitaya menyayutsya pod vozdeystviyem tsifrovyykh tekhnologiy* [Education systems of Russia and China are changing under the influence of digital technologies] (in Russian). URL: <https://www.hse.ru/news/308211791.html> (accessed 4 April 2022).

Информация об авторах

Абрамов В. И., кандидат экономических наук, Институт управления образованием Российской академии образования (ул. Жуковского, 16, Москва, Россия, 101000).

E-mail: director@iuorao.ru

Маланичева Н. В., кандидат экономических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ (пр. Ленинградский, 49/2, Москва, Россия, 125167).

E-mail: malo73@mail.ru

Стрельникова И. А., кандидат юридических наук, доцент, Высшая школа экономики (Покровский бульвар, 11, Москва, Россия, 109028).

E-mail: istrelnikova@hse.ru

Information about the authors

Abramov V. I., Candidate of Economic Sciences, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education (ul. Zhukovskogo, 16, Moscow, Russian Federation, 101000).

E-mail: director@iuorao.ru

Malanicheva N. V., Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (pr. Leningradskiy, 49/2, Moscow, Russian Federation, 125167).

E-mail: malo73@mail.ru

Strelnikova I. A., Candidate of Juridical Sciences, Associate Professor, National Research University Higher School of Economics (Pokrovskiy bul'var, 11, Moscow, Russian Federation, 109028).

E-mail: istrelnikova@hse.ru

Статья поступила в редакцию 28.04.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 28.04.2022; accepted for publication 01.07.2022

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 372.853

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-62-71>

СТИМУЛИРОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В КОЛЛЕДЖЕ ИНФОРМАТИКИ

Петр Васильевич Пипич

Новосибирский государственный университет, Новосибирск, Россия, pipich@ngs.ru

Аннотация

Для эффективного применения информационных технологий в технике необходимо знание физики, которая является теоретической основой технических наук. Ввиду объективной сложности физики и падения интереса к ее изучению необходимо искать новые подходы к преподаванию данной дисциплины. Применение систем компьютерной математики снимает ряд математических трудностей и расширяется круг изучаемых вопросов. Приведены примеры решения физических задач с помощью математического пакета MathCAD. С помощью специальных программ можно превратить компьютер в измерительный комплекс, на базе которого создан оригинальный физический практикум. Студенты, используя этот комплекс, могут экспериментально изучить физические явления в электронных схемах в домашних условиях во время пандемии. Биографии выдающихся ученых могут стимулировать интерес к физике ввиду психологических особенностей молодежной аудитории. Астрономия дает много поводов для применения физических законов и вследствие большого интереса к проблемам строения и эволюции Вселенной может быть мостиком к физике. Представленный материал был апробирован на лекционных и семинарских занятиях в Высшем колледже информатики Новосибирского государственного университета.

Ключевые слова: системы компьютерной математики, измерительный комплекс на базе компьютера, биографические данные физиков, астрономия

Для цитирования: Пипич П. В. Стимулирование изучения физики в колледже информатики // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 62–71. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-62-71>

SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Original article

STIMULATION OF THE STUDY OF PHYSICS IN THE COLLEGE OF COMPUTER SCIENCE

Petr V. Pipich

Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russian Federation, pipich@ngs.ru

Abstract

For the effective application of information technology in engineering, knowledge of physics is necessary, which is the theoretical basis of technical sciences. Due to the objective complexity of

physics and the recent decline in interest in its study, it is necessary to look for new approaches to its teaching. The use of computer mathematics systems removes a number of mathematical difficulties and expands the range of issues studied. Examples of solving physical problems using the MathCAD mathematical package are given. With the help of special programs, you can turn a computer into a measuring complex, on the basis of which an original physical workshop was created. Students using this complex can experimentally study physical phenomena in electronic circuits at home during a pandemic. Biographies of outstanding scientists can stimulate interest in physics due to the psychological characteristics of the youth audience. Astronomy gives many reasons for the application of physical laws, and, due to the great interest in the problems of the structure and evolution of the Universe, it can be a bridge to physics. The presented material was tested at lectures and seminars at the Higher College of Computer Science of Novosibirsk State University. Motivated students positively assessed the innovations and actively assimilate new knowledge.

Keywords: *computer mathematics systems, computer-based measuring complex, biographical data of physicists, astronomy*

For citation: Pipich P. V. Stimulation of the study of physics in the College of Computer Science [Stimulirovaniye izucheniya fiziki v kolledzhe informatiki]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 62–71. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-62-71>

Курс физики в колледже информатики имеет большое значение для формирования будущих специалистов в области информационных технологий. Физика является теоретическим фундаментом технических наук. Поэтому знание физики необходимо для быстрого вхождения в круг вопросов, связанных с применением информационных технологий в автомобилестроении, робототехнике, авиации, электронике и т. д. и последующей эффективной работы в выбранной области. Кроме того, физика является основой научного мировоззрения и рационального отношения к действительности.

Вместе с тем физика объективно трудная наука. Физические законы скрыты от глаз созерцателя и для их постижения требуются утонченные математические методы и незаурядная фантазия. «Господь изощрен, но не злонамерен», – писал А. Эйнштейн. Необходимо также учитывать, что по ряду причин в настоящее время четко обозначилось падение интереса к изучению физики (и не только). Все это ставит перед преподавателем физики сложные задачи. Один из путей для достижения положительного результата состоит в изменении и дополнении излагаемого материала. Имеется в виду широкое применение компьютерных методов решения задач, домашних опытов, иллюстраций астрономических применений физических законов и более подробное освещение биографических данных об известных физиках.

Интерес к предмету в значительной степени определяется тем, насколько полученные знания позволяют решать различные задачи. В этом смысле физика находится в невыгодном положении. На пути применения изученных формул есть существенное препятствие – для решения многих физических задач необходимо серьезное знание математики, в частности требуется хорошо владеть методами вычисления интегралов и решения дифференциальных уравнений. Да и те, кто располагает необходимыми навыками, знают, что большая часть интегралов не выражается через известные функции, а лишь небольшая часть дифференциальных уравнений имеет решение в аналитическом виде. Положение можно исправить, применяя более универсальные численные методы. В настоящее время математические пакеты, в которых есть необходимые методы численного решения дифференциальных уравнений и численного вычисления интегралов, широко используются на практике. Пользователю необходимо понимать, что такое интеграл и дифференциальное уравнение, и уметь их записать. Одной из самых популярных систем компьютерной математики является MathCAD, в которой математические выражения записываются в максимально естественном виде.

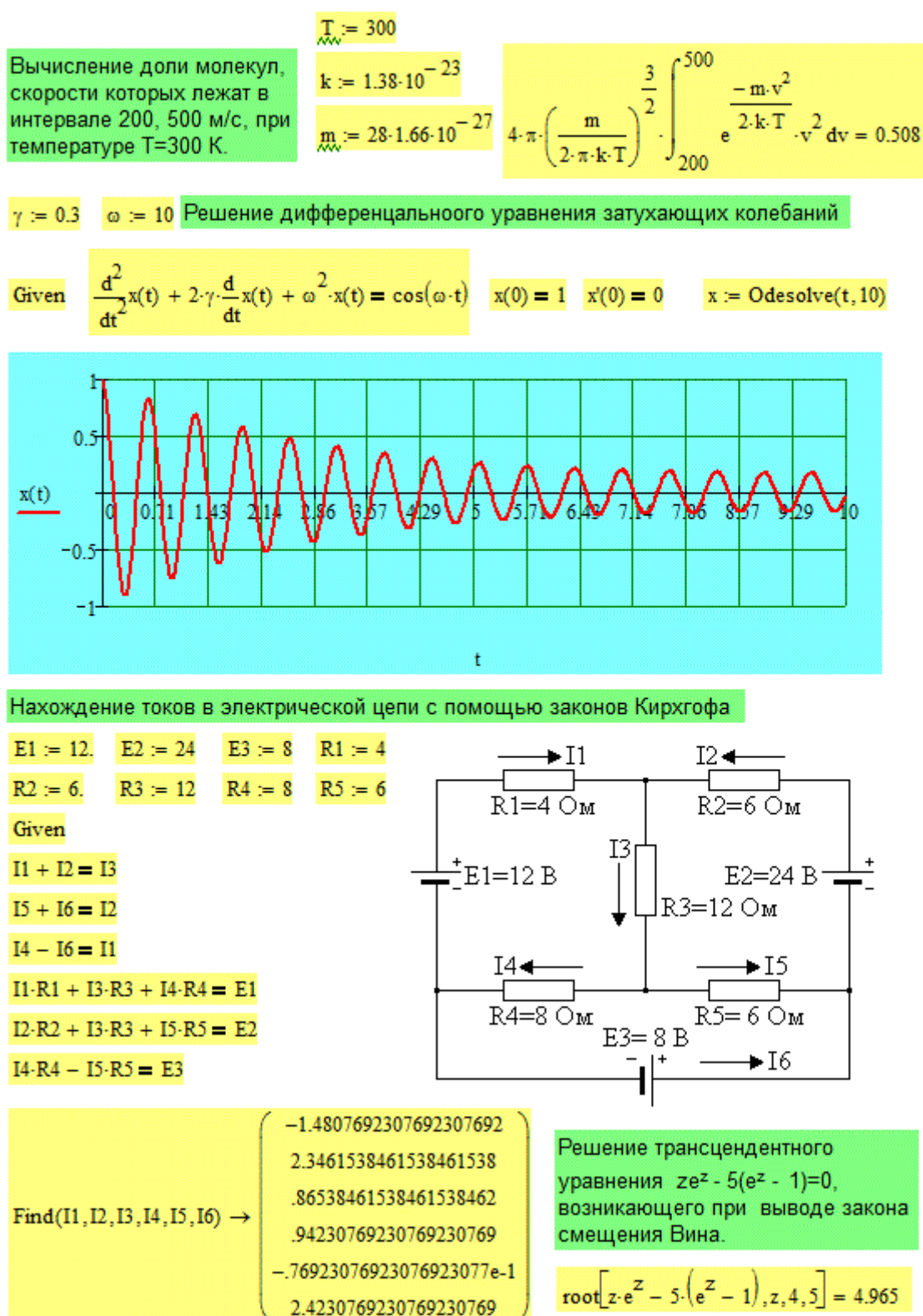


Рис. 1. Примеры вычислений в MathCAD

Имея в руках такой мощный инструмент, как MathCAD, можно решать большое число интересных физических задач [1–3]. На рис. 1 представлены образцы вычисления интеграла при использовании распределения Максвелла, решения дифференциального уравнения затухающих колебаний, решения системы линейных уравнений, возникающих при расчете электрической цепи по прави-

лам Кирхгофа, численного решения нелинейного уравнения полученного при выводе закона смещения Вина. MathCAD имеет низкий порог вхождения, формулы записываются в естественном виде, к которому учащиеся привыкли при изучении математики, и его можно использовать также просто как калькулятор, не превращая семинары по физике в уроки программирования. Следует заметить, что последние версии под названием MathCAD Prime имеют интерфейс, отличный от MathCAD 13, 14, 15, но эти отличия, хотя и заметные, не являются принципиальными. Поэтому примеры, почерпнутые в богатой литературе по предыдущим версиям, можно воспроизвести на современной основе.

На рис. 2 представлено решение задачи о движении протона в магнитном поле двух прямолинейных проводников. Поставленная задача предполагает знание второго закона Ньютона и формулы для вычисления магнитного поля, создаваемого током, текущим по прямолинейному проводнику. Полученная система дифференциальных уравнений не имеет аналитического решения, но благодаря системе компьютерной математики MathCAD Prime без труда можно получить траектории протона при различных значениях токов в проводниках.

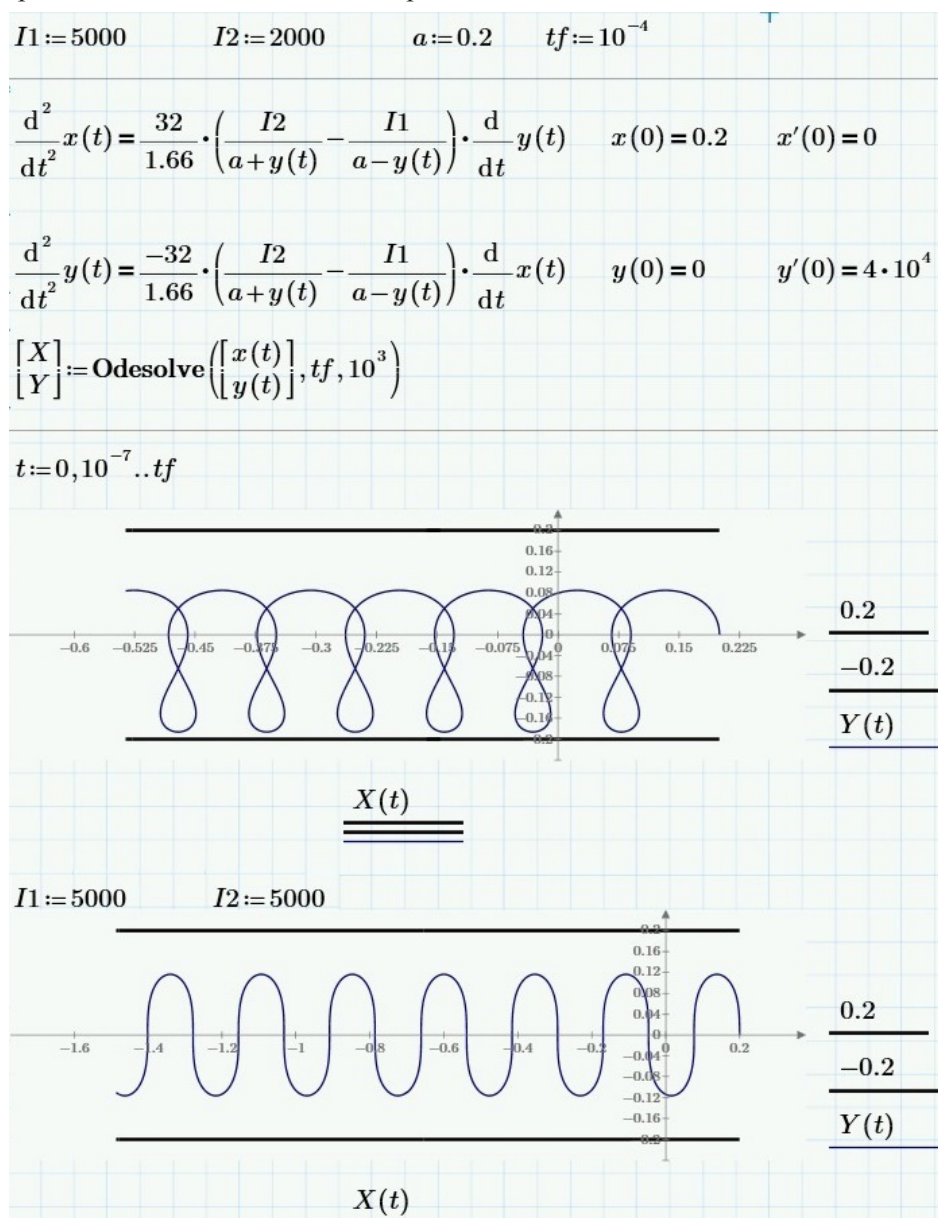


Рис. 2. Движение протона в магнитном поле проводников с током

Помимо лабораторных работ, существенное значение в процессе обучения имеют так называемые домашние опыты. Имеются в виду эксперименты, поставленные с помощью самодельного оборудования из подручных материалов. Законы физики одинаковы для адронного коллайдера и для рогатки, для радиотелескопа и для сотового телефона. Отличительной особенностью широко распространенного курса по колебаниям и волнам [4] является насыщенность домашними опытами. Известные журналы, публикующие материалы по методике преподавания физики, часто размещают на своих страницах описания домашних опытов [5–8]. В этом смысле значительный интерес для мотивированных студентов представляет использование компьютера как измерительного комплекса для домашней физической лаборатории. Речь идет о том, чтобы превратить компьютер с помощью несложной программы в двухканальный осциллограф, генератор импульсов различной формы, анализатор спектра. В состав любого компьютера входит звуковая карта, аналогово-цифровой преобразователь, который при соответствующем программном обеспечении может выполнять указанные функции.

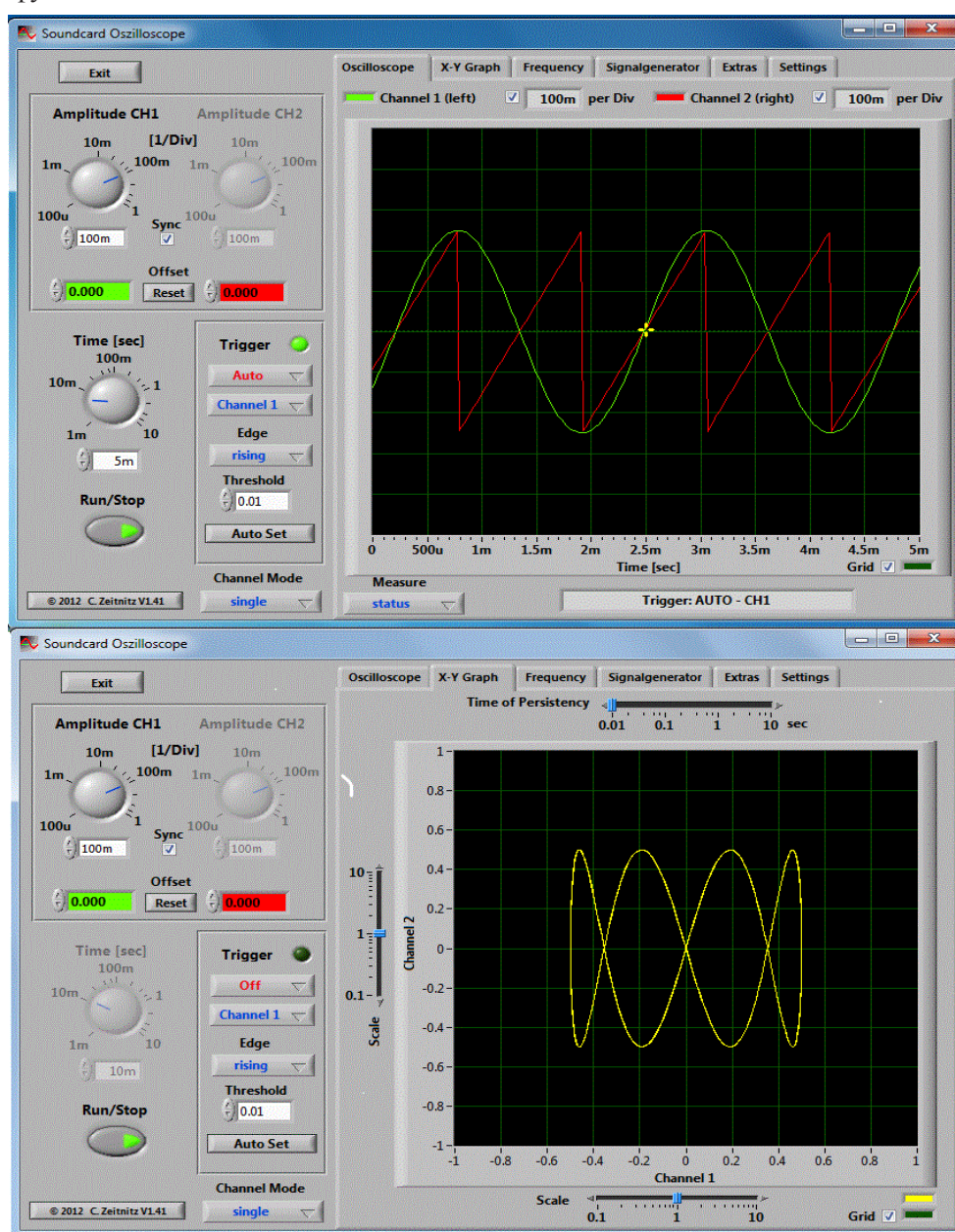


Рис. 3. Наблюдение синусоидальных и пилообразных колебаний и фигур Лиссажу

В интернете есть немало бесплатных программ для некоммерческого использования. Одна из них – SoundCard Scope 1.41 – позволяет реализовать указанные выше функции, часть из которых представлена на рис. 3. С помощью компьютера с этой программой можно изучать большое число физических явлений в электрических цепях. Сама идея использования компьютера в качестве измерительной лаборатории не нова, но в Высшем колледже информатики Новосибирского государственного университета был создан специальный физический практикум для студентов, обучающихся по направлению «Компьютерные системы». В рамках этого практикума изучается работа выпрямителя, РС-генератор, мультивибратор на диносторах, генератор прямоугольных импульсов на операционном усилителе, тиристорный регулятор мощности, сложение синусоидальных колебаний на нелинейных элементах, спектральный анализ импульсов и другие. Заинтересованные студенты могут воспроизвести названные лабораторные работы в домашних условиях и значительно расширить круг изучаемых вопросов. Хотя измерительный комплекс, построенный на основе АЦП звуковой карты, обладает более узкими возможностями в сравнении с профессиональными приборами, тем не менее его применение вполне оправдано:

- устаревший домашний компьютер получает вторую жизнь;
- во время пандемии можно в домашних условиях получать знания;
- студент не связан временными рамками лабораторной работы;
- изучаются схемы, имеющие практическую ценность.

Для молодежи и юношества характерен интерес к известным личностям, добившимся успеха в какой-либо деятельности: спортсменам, музыкантам, артистам кино. Своим кумирам студенты подражают, копируют их прически, одежду. Фанаты живо интересуются деталями биографии, подробностями личной жизни своих идолов. В науке выдающиеся ученые также оказывают сильное влияние на окружающих. Так, например, в Риме Э. Ферми создал научную школу. Его ученики и коллеги подсознательно копировали его манеру говорить. Как-то один из учеников Ферми беседовал в поезде с одним из пассажиров и был удивлен, когда попутчик его спросил, не физик ли он из Рима. Собеседник объяснил свой вопрос тем, что он догадался об этом по манере разговора. Подобное происходило и с учениками будущего руководителя Манхэттенского проекта Р. Оппенгеймера. Они, подобно своему учителю, держали голову слегка набок, во время разговора слегка покашливали, делали многозначительные паузы и туманные сравнения. В университетских кафетериях Беркли и Пасадены его студентов можно было узнать по тому, как они вскакивали и щелкали зажигалкой, если их собеседник вынимал сигарету и намеревался закурить. Так делал Р. Оппенгеймер. Эту юношескую черту можно эксплуатировать, рассказывая детали биографий великих физиков, тем более что многие выдающиеся физики были куда более яркими личностями, чем звезды шоу-бизнеса.

Можно рассказать студентам, увлеченным музыкой, что А. Эйнштейн играл на скрипке, В. Гейзенберг профессионально играл на виолончели, Э. Теллер в Лос-Аламосе на танцевальных вечерах играл на пианино, Р. Фейнман был ударником, играл на бонго, Т. Юнг играл на всех известных в то время инструментах. Биография ученого-энциклопедиста Томаса Юнга заинтересует студентов и школьников не только в связи с музыкой. Рассказывая о многочисленных достижениях и талантах этого ученого, следует подчеркнуть, что сам Т. Юнг не считал себя обладателем выдающихся способностей и подчеркивал, что его достижения связаны с тем, что он вставал на час раньше, чем другие, а ложился спать на час позже.

Роль трудолюбия также отмечал такой яркий и незаурядный физик, как Л. Д. Ландау. В годы обучения в университете он так много работал, что иногда забывал поесть и падал в обморок. Биография Л. Д. Ландау интересна и тем, что он был примером человека, который сделал себя сам и применял научный, теоретический подход к анализу жизненных ситуаций. Он считал, что не следует холить и лелеять свои комплексы, а необходимо с ними активно бороться. В этом смысле интересно, как Л. Ландау преодолевал свою застенчивость. Этот факт биографии великого ученого при-

влечет внимание в молодежной аудитории. Разумеется, на первом плане должны быть такие детали биографии, как то, что Л. Д. Ландау к 14 годам самостоятельно изучил дифференциальное и интегральное исчисление, в Бакинском университете учился сразу на двух факультетах – физическом и химическом, к 26 годам стал доктором наук, за исследования сверхтекучести получил Нобелевскую премию.

При изучении физики атомного ядра встретится такое имя, как Э. Ферми. Биография этого физика-универсала весьма интересна. Как и Ландау, он рано проявил свои способности. При поступлении в Высшую нормальную школу в Пизе он написал экзаменационную работу «Характеристики звука», где он решал дифференциальное уравнение колебания стержня с помощью разложения в ряд Фурье, т. е. он уже обладал знаниями студента третьего курса физического факультета. Для нынешнего поколения, не представляющего жизнь без смартфона и утратившего в значительной степени вычислительные навыки, будет любопытным следующий эпизод из жизни великого физика. После получения Нобелевской премии Э. Ферми решил эмигрировать с семьей в США. При оформлении необходимых документов в американском консульстве чиновник строго спросил нобелевского лауреата: «Сколько будет 27 и 15?» Проверка умственных способностей въезжающих в Америку была необходимой процедурой. Э. Ферми четко ответил: «42». Глубокие и универсальные знания Ферми позволяли ему находить простые и эффективные решения многих проблем. Так, во время испытаний атомной бомбы, сразу после взрыва, он начал сыпать на землю предварительно заготовленные клочки бумаги. Пришедшая ударная волна отбросила падающие клочки на некоторое расстояние. Расстояние между упавшими к ногам и отброшенными кусочками бумаги зависело от мощности взрыва. Ферми по измеренному расстоянию довольно точно определил мощность взрыва, пользуясь заранее составленной таблицей зависимости мощности взрыва от расстояния. Ферми хорошо разбирался в машинах. Во время одной из поездок по Америке он остановился на заправке и помог устранить неисправность какого-то автомобиля. Хозяин заправки тут же предложил работу. А это были годы великой депрессии.

У вышеупомянутого Р. Оппенгеймера была непростая биография, и ФБР было против назначения его научным руководителем сверхсекретного проекта. Однако Л. Гровс настоял на назначении Оппенгеймера: «...желательно, чтобы допуск к работе Юлиуса Роберта Оппенгеймера был выдан без задержки независимо от той информации, которой вы располагаете. Оппенгеймер абсолютно необходим для проекта». Впоследствии многие занятые разработкой атомного оружия отмечали выдающиеся административные качества научного руководителя проекта. Этот пример, который не является уникальным, поучителен тем, что деловые качества человека при необходимости ценятся очень высоко. В интересах дела в ряде случаев закрывают глаза на анкетные данные.

Подобные примеры, в значительной степени хорошо известные, можно было бы продолжать. Их назначение – показать, что у биографических данных большой потенциал для стимуляции интереса к изучению физики. К сожалению, в учебниках этот важный аспект обучения сводится к портрету с подписью: «Великий физик такой-то» и указанием дат рождения и смерти.

Связь между астрономией и физикой в разных вариантах используется для целей обучения физике [9]. Происхождение и эволюция Вселенной затрагивают основы мировоззрения и поэтому представляют интерес для людей, даже очень далеких от физики. И этот интерес может способствовать овладению конкретными физическими знаниями. Рассмотрим примеры.

В 1972 г. был запущен межпланетный зонд «Пионер-10», который уже покинул Солнечную систему. В настоящее время аппарат движется к созвездию Тельца, окрестности которого он достигнет через 2 млн лет. Есть некоторая вероятность того, что зонд попадет в руки представителей внеземной цивилизации. Поэтому на борт корабля прикреплена пластинка, на которой содержится информация о месте старта «Пионера-10», траектории его движения, внешнем виде мужчины и женщины. Положение Солнечной системы указано по отношению к наиболее мощным

пульсарам, которые являются своеобразными маяками во Вселенной. Каждый пульсар можно идентифицировать по периоду вращения, который указан в двоичном коде. В качестве эталона времени используется период колебаний молекулярного водорода. С течением времени период вращения пульсара увеличивается, и по расхождению периода пульсара в момент запуска и в момент обнаружения зонда можно определить время запуска посланца Земли.

Эти сведения можно найти в школьном учебнике астрономии. Они могут быть поводом для рассмотрения связи частоты регистрируемых импульсов со скоростью вращения нейтронных звезд и законом сохранения момента импульса. Уместно в связи с этим добавить эпизод с «маленькими зелеными человечками», т. е. историю открытия пульсаров Сьюзен Джоселин Белл, аспиранткой профессора Энтони Хьюиша в радиоастрономической обсерватории Кембриджского университета. К сожалению, для большинства изучавших закон сохранения момента импульса он ассоциируется всего лишь с картинкой, на которой изображен человек с гантелями на скамье Жуковского.

Изучение законов теплового излучения, помимо традиционных ссылок на определение температуры звезд, можно сопроводить обсуждением вопросов о поисках жизни во Вселенной. Для того чтобы возникла жизнь на углеродной основе, как мы ее сейчас понимаем, нужны сотни миллионов, быть может, миллиарды лет в более или менее стабильных условиях. Вблизи голубых гигантов, которые считаются молодыми звездами, таких условий нет. Поскольку температура звезд высока, то они сгорают очень быстро. Кроме того, большая часть энергии излучения приходится на губительное ультрафиолетовое излучение. Таким образом, изучение спектрального состава излучения сразу может исключить ряд звезд из списка кандидатов, в окрестности которых может возникнуть жизнь. Само собой разумеется, изложение законов теплового излучения будет неполным, если не рассматривается реликтовое излучение. Конечно, в учебнике астрономии говорится о реликтовом излучении, но без знания законов теплового излучения, планковского распределения в частности, не понятно, почему Пензиас и Вильсон за обнаружение мешающего шума получили Нобелевскую премию.

Вывод формулы для второй космической скорости можно дополнить нахождением формулы для критической плотности вещества во Вселенной. Нахождение критической плотности, исходя из теории тяготения Ньютона, было предложено Милном и МакКри и изложено в работе И. Д. Новикова [10]. Этот вывод можно воспроизвести на основе элементарных знаний. Кроме того, полученная формула совпадает с выведенной на основе ОТО. Формула для критической плотности открывает путь для обсуждения различных вариантов расширения Вселенной, геометрических свойств Вселенной, темной материи и темной энергии.

Третий закон Кеплера в простейшем варианте является упражнением на применение второго закона Ньютона для движения по окружности в гравитационном поле звезды или планеты. Формула, связывающая период обращения и радиус орбиты, дает возможность определить массу центрального тела. В задачах, использующих эту формулу, вычисляется масса Солнца по движению Земли или масса Земли по движению Луны. Изучение третьего закона Кеплера становится намного более содержательным, если будет дополнено обсуждением значения массы для эволюции звезд, т. е. закончит ли звезда свой жизненный путь как белый карлик, нейтронная звезда или черная дыра. Кроме того, от массы планеты зависит наличие атмосферы, а следовательно, и возможность возникновения жизни.

В средней школе не предполагается изучение закона сохранения момента импульса, формулы Планка. А в колледже информатики для студентов, поступивших на базе 11 классов, есть курс физики, и в нем используются рассмотренные и другие подобные примеры.

По ряду причин происходит падение интереса к изучению физики. Кроме того, в условиях пандемии происходит переоценка традиционных методов преподавания [11]. Эти обстоятельства диктуют необходимость изменения содержания и методов преподавания. Изложенный материал представляет попытку изменения ситуации. Он был апробирован во время лекционных и семинарских

занятий в Высшем колледже информатики Новосибирского государственного университета. Если не ставить невыполнимую задачу обучить тех, кто не хочет учиться, и учитывать мнение мотивированных студентов, то можно сделать вывод, что эти студенты адекватно оценивают усилия преподавателей и активно усваивают новые знания. К столь субъективной оценке можно добавить следующие факты:

– даже в условиях пандемии посещаемость занятий по физике, на которых реализуются изложенные идеи, высокая – не ниже 80 %;

– был проведен опрос студентов относительно влияния астрономии на заинтересованность в изучении физики. От 30 до 60 % опрошенных в разных группах отметили желание разобраться в физических аспектах астрономических явлений, а не ограничиваться описательной стороной;

– решение задач на компьютере предъявляет более серьезные требования к качеству знаний по физике и математике. Тем не менее от 30 до 35 % студентов считают проведение семинарских занятий в компьютерном классе желательным.

Список литературы

1. Пипич П. В. Задачи по физике для колледжа информатики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. Вып. 8 (173). С. 89–95.
2. Пипич П. В. Системы компьютерной математики и некоторые вопросы преподавания термодинамики и статистической физики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. Вып. 4 (181). С. 89–95. doi: 10.23951/1609-624X-2017-4-89-95
3. Пипич П. В. Физика колебаний в колледже информатики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. Вып. 8 (185). С. 68–77. doi: 10.23951/1609-624X-2017-8-68-77
4. Crawford F. Waves. New York: McGraw-Hill Book Company, 1968. 600 p.
5. Zeyu Jason Niu, Duanbin Luo. Measurement of the Velocity of Sound Through Resonance in Air Columns as a Homemade Experiment // The Physics Teacher. 2022. Vol. 60. P. 114–116. doi: 10.1119/5.0023835
6. Yuki Aok, Kazushi Yawata. Dynamics Experiments on the Touch Panel of a Tablet Computer // The Physics Teacher. 2022. Vol. 60. P. 134–136. doi: 10.1119/10.0009422
7. Wheatland M., Murphy T., Naoumenko D., Daan van Schijndel, Katsifis G. The mobile phone as a free-rotation laboratory // American Journal of Physics. 2021. Vol. 89. P. 342–349. doi: 10.1119/10.0003380
8. Barnes B., Ouro-Koura H., Derickson J., Lebart S., Omidokun J., Bane N., Suleiman O., Omagamre E., Mahdi J., Fotouhi J., Ogunmolayusi A., Dominguez A., Gonick L., Das K. Plasma generation by household microwave oven for surface modification and other emerging applications // American Journal of Physics. 2021. Vol. 89. P. 372–383. doi: 10.1119/10.0002706
9. Ward R. B., Sadler P. M., Shapiro I. I. Learning physical science through astronomy activities: A comparison between constructivist and traditional approaches in grades 3–6 // Astron. Educ. Rev. 2007. Vol. 6. P. 1–19.
10. Novikov I. D. Evolution of the Universe. Cambridge; New York: Cambridge University Press Publ, 1983. 176 p.
11. Рогозин Д. М., Солодовникова О. Б., Ипатова А. А. Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 271–300. doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300

References

1. Pipich P. V. Zadachi po fizike dlya kolledzha informatiki [Problems in physics for informatics college]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, vol. 8 (173), pp. 89–95 (in Russian).
2. Pipich P. V. Sistemy komp'yuternoy matematiki i nekotoryye voprosy prepodavaniya termodinamiki i statisticheskoy fiziki [Systems of computer mathematics and some questions of teaching thermodynamics and statistical]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 4 (181), pp. 89–95 (in Russian). doi: 10.23951/1609-624X-2017-4-89-95
3. Pipich P. V. Fizika kolebaniy v kolledzhe informatiki [Physics of oscillations at the college of informatics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 8 (185), pp. 68–77 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2017-8-68-77

4. Crawford F. *Waves*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1968. 600 p.
5. Zeyu Jason Niu, Duanbin Luo Measurement of the Velocity of Sound Through Resonance in Air Columns as a Homemade Experiment. *The Physics Teacher*, vol. 60, 2022, pp. 114–116. DOI: 10.1119/5.0023835
6. Yuki Aok, Kazushi Yawata. Dynamics Experiments on the Touch Panel of a Tablet Computer. *The Physics Teacher*, 2022, vol. 60, pp. 134–136. DOI: 10.1119/10.0009422
7. Wheatland M., Murphy T., Naoumenko D., Daan van Schijndel, Katsifis G. The mobile phone as a free-rotation laboratory. *American Journal of Physics*, 2021, vol. 89, pp. 342–349. DOI: 10.1119/10.0003380
8. Barnes B., Ouro-Koura H., Derickson J., Lebart S., Omidokun J., Bane N., Suleiman O., Omagamre E., Mahdi J., Fotouhi J., Ogunmolasuyi A., Dominguez A., Gonick L., Das K. Plasma generation by household microwave oven for surface modification and other emerging applications. *American Journal of Physics*, 2021, vol. 89, pp. 372–383. DOI: 10.1119/10.0002706
9. Ward R. B., Sadler P. M., Shapiro I. I. Learning physical science through astronomy activities: A comparison between constructivist and traditional approaches in grades 3–6, *Astron. Educ. Rev.*, 2007, vol. 6, pp. 1–19.
10. Novikov I. D. *Evolution of the Universe*. Cambridge, New York, Cambridge University Press Publ., 1983. 176 p.
11. Rogozin D. M., Solodovnikova O. B., Ipatova A. A. Kak prepodavateli vuzov vosprinimayut tsifrovuyu transformatsiyu vysshego obrazovaniya [How University Teachers View the Digital Transformation of Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya – Educational studies*, 2022, no. 1, pp. 271–300 (in Russian).

Информация об авторах

Пипич П. В., преподаватель, Высший колледж информатики Новосибирского государственного университета (ул. Русская, 35, Новосибирск, Россия, 630058).

E-mail: pipich@ngs.ru

Information about the authors

Pipich P. V., Lecturer, Higher College of Computer Science, Novosibirsk State University (ul. Russkaya, 35, Novosibirsk, Russian Federation, 630058).

E-mail: pipich@ngs.ru

Статья поступила в редакцию 23.03.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 23.03.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 37.0

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-72-80>

BIG DATA КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО

Владислав Валерьевич Малахов¹, Лариса Германовна Смышляева²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ malakhov14@yandex.ru

² laris.s@mail.ru

Аннотация

В статье представлены результаты сравнительного анализа понятий «человеческий потенциал» и «человеческий капитал» в контексте рассмотрения актуальности и специфики использования технологий больших данных в образовании. Материалы статьи подготовлены на основе методов теоретического анализа, Big Data, наблюдения, анализа продуктов деятельности, тестирования обучающихся для выявления их способностей, сравнения и аналогии. Актуализированы возможности больших данных как средства повышения эффективности образовательных практик. Аргументирована целесообразность применения больших данных в учебном процессе среднего профессионального образования, ориентированных на развитие человеческого потенциала. Дано описание особенностей организации и результатов опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе ОГБПОУ «Томский государственный педагогический колледж», по апробации авторского видения возможности применения технологий больших данных в практике учебной работы. Доказательно обосновано повышение эффективности учебного занятия профессиональной образовательной организации при использовании Big Data в контексте обеспечения условия для самореализации каждого обучающегося. Заданы ориентиры развития опыта применения технологий больших данных для обогащения образовательных контекстов антропоцентрированной направленности.

Ключевые слова: человеческий потенциал, человеческий капитал, среднее профессиональное образование, искусственный интеллект, большие данные, Big Data, машинное обучение

Для цитирования: Малахов В. В., Смышляева Л. Г. Big Data как средство повышения эффективности учебных занятий в контексте развития личностного потенциала обучающихся СПО // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 72–80. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-72-80>

Original article

BIG DATA TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TRAINING SESSIONS IN SVE

Vladislav V. Malakhov¹, Larisa G. Smyshlyayeva²

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ malakhov14@yandex.ru

² laris.s@mail.ru

Abstract

The results of a comparative analysis of the concepts of “human potential” and “human capital” in the context of considering the relevance and specifics of the use of Big Data technologies in education are presented. The materials of the article are prepared based on the use of methods of theoretical analysis, Big Data, observation, analysis of products of activity, testing of students to identify their abilities, comparison and analogy. The possibilities of big data as a means of increasing the

effectiveness of educational practices are updated. The expediency of using Big Data in the educational process of secondary vocational education focused on the development of human potential is argued. The description of the features of the organization and the results of experimental work carried out on the basis of the Tomsk State Pedagogical College on the approbation of the author's vision of the possibility of using Big Data technologies in the practice of educational work is given. The increase in the effectiveness of the training session of a professional educational organization when using Big Data in the context of providing conditions for the self-realization of each student is proved. The guidelines for the development of the experience of using Big Data technologies to enrich educational contexts of an anthropocentric orientation are set.

Keywords: *human potential, human capital, secondary vocational education, artificial intelligence, big data, machine learning, Big Data*

For citation: Malakhov V. V., Smyshlyayeva L. G. Big Data technologies as a means of improving the effectiveness of training sessions in SVE [Big Data kak sredstvo povysheniya effektivnosti uchebnykh zanyatiy v kontekste razvitiya lichnostnogo potentsiala obuchayushchikhsya SPO]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 72–80. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-72-80>

Современный мир отличает ряд совершенно новых характеристик, а именно: новый технологический уклад, связанный с тотальной цифровизацией, стремительно возрастающей активностью использования искусственного интеллекта; трансформация многих культурных норм (новая нормальность). На фоне всех этих глобальных и судьбоносно значимых цивилизационных изменений авторитетные эксперты все больше заявляют об «антропологическом повороте» (метафора российского академика А. Г. Асмолова) [1].

Мнение экспертов подтверждает и ряд научных статей, а также документов крупнейших организаций мира, таких как Научно-исследовательский институт социального развития ООН и Всемирная организация интеллектуальной собственности, в которых можно отследить возрастающее внимание к проблематике использования и развития в целом человеческого капитала.

Понятие «человеческий капитал» в своем становлении и развитии исходит из более широкого, ставшего ранее известным понятия «человеческий потенциал». Над созданием теории человеческого капитала работал экономист Г. Беккер, который называл человеческий капитал неким качественным сегментом экономики [2]. В своей книге «Человеческий капитал» (1-е издание, 1964 г.) американский экономист описал теорию человеческого капитала, впоследствии оказавшейся фундаментальной для будущих исследований в этой тематике.

Если сравнивать содержательную часть двух понятий, необходимо обратить внимание на то, что человеческий потенциал формируется в рамках таких ценностей, как свободное пространство, получение экономического дохода, обмен, распространение товаров и услуг, священное право частной собственности [3].

Академик Т. И. Заславская «человеческий потенциал» выделяет как социально-экономическую категорию, отмечая, что потенциал общества – это способность и готовность национальной общности к своевременному и адекватному ответу на множественные вопросы внешней среды и усиленной конкуренции с другими обществами [4].

Тема «человеческого потенциала» нашла отражение в концепции «человеческого развития» (Human Development), получившей в 2010-е гг. обширное признание, в том числе благодаря научным разработкам индийского экономиста, лауреата Нобелевской премии (1998) А. Сена. В своих исследованиях А. Сен разработал подход «с точки зрения возможностей» и подробно обосновал положение о том, что процесс развития – это не возрастание только экономического или материального благосостояния, а некое базовое возрастание возможностей человека, которое подразумевает «большую свободу выбора, чтобы каждый мог выбирать из большого числа вариантов ту цель и тот образ жизни, которые он считает предпочтительными». Базовая теория А. Сена послу-

жила фундаментом для дальнейших разработок индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП, Human Development Index), который был предметом первого «Отчета о развитии человечества» в 1990 г. (отчет составлялся группой исследователей под руководством пакистанского экономиста Махбуба уль-Хака) в рамках международной организации «Программа развития ООН» (ПРООН).



Рис. 1. Структура понятия «человеческий капитал»

Индекс развития человеческого потенциала используется «Программой развития ООН» для сопоставления уровня развития разных стран. ИРЧП рассчитывается, исходя из экономических (ВВП на душу населения по паритетной покупательной способности), социальных (уровень грамотности взрослого населения страны, и совокупная доля учащихся и демографических показателей (средняя продолжительность предстоящей жизни при рождении) [5].

Три составляющие этого индекса можно трактовать как ресурсы человеческого развития, то есть чем выше значения этих составляющих, тем больше возможности для реализации потенциала человека [6]. При этом дефицит каждого вида ресурсов существенно ограничивает, если не делает вообще невозможным развитие человека. Многие российские аналитики считают этот перечень ресурсов недостаточным и предлагают использовать более развернутую совокупность характеристик человеческого потенциала (В. М. Петров, Н. М. Римащевская, Б. Г. Юдин, А. Барышева, Б. Корнейчук и др.).

Авторитетные эксперты все чаще отмечают, что одним из важных и перспективных направлений развития человеческого потенциала в образовательных практиках может стать внедрение в сферу образования технологий больших данных [7]. Хотя технологии больших данных и начали широко использоваться в 2013 г., до сих пор нет согласованности в том, чем они в действительности являются. В июне 2013 г. Оксфордский английский словарь (The Oxford English dictionary, OED) добавил определение термина Big Data, которое можно перевести так: «Данные очень большого размера, как правило, в том смысле, что представляют серьезные трудности в материально-техническом обеспечении по манипуляциям и управлению ими; (также) направление вычислений с использованием такого типа данных» [8]. Что интересно, сайт oxforddictionaries.com, который фокусируется на текущих, актуальных значениях слов и практическом употреблении, дает следующее определение Big Data: «Очень большие массивы данных, которые могут быть

проанализированы с помощью компьютеров, чтобы выявить закономерности, тенденции и взаимосвязи, в особенности в отношении поведения людей и их взаимодействий» [9]. Но сейчас в международных корпорациях и научных и образовательных структурах все чаще используются инструменты технологий больших данных, несмотря на некоторые разногласия и неопределенности в рамках понимания и определения понятия технологий больших данных как таковых. В результате создаются устойчивые сообщества, функционирование которых позволяет более эффективно использовать распределенные человеческие ресурсы и значительно сократить время на получение желаемых результатов [10]. Эксперты отмечают, что фактором развития человеческого потенциала в области образования выступают персонализированные траектории обучения, которые в свою очередь особенно актуальны в контексте повестки динамичных портфелей компетенций.

Ключевым драйвером этого направления является цифровой след, посредством анализа которого и формируется статистика данных для формирования персонализированной образовательной траектории через технологии больших данных, а именно искусственного интеллекта, машинного обучения и нейронных сетей [11]. Если говорить о человеческом потенциале через призму способностей человека, принципиально влияющих на результаты активности, в которую они вовлечены в той или иной сфере деятельности, то эффективно определить эти способности и наиболее подходящую область деятельности человек в отрыве от технологий может с трудом.

Для того чтобы доказать эффективность использования технологий больших данных в области развития человеческого потенциала (в контексте развития личностного потенциала) была проведена опытно-экспериментальная работа (ОЭР), которая показывает то, насколько эффективно может влиять использование этих технологий на эффективность образовательного процесса через создание условий для самореализации каждого обучающегося в соответствии с его индивидуально-психологическими особенностями, через выбор индивидуально целесообразного способа самовыражения каждого обучающегося при выполнении учебных заданий, необходимых для освоения содержания образования, заданного учебной программой.

Как уже говорилось ранее, личностный потенциал составляет совокупность компетенций. Соответственно, эти компетенции необходимо развивать (наращивать потенциал личности) как основу самореализации человека, укрепление его человеческого капитала. Для того чтобы проанализировать, каким образом совокупность технологий больших данных может повлиять на развитие личностного потенциала в условиях образовательного процесса профессиональной образовательной организации, нами была проведена специально организованная ОЭР. В ОЭР были использованы следующие методы: теоретический анализ, тестирование обучающихся для выявления их способностей, сравнение, наблюдение и аналогия.

ОЭР осуществлялась с обучающимися первого, второго и третьего курсов ОГБПОУ «ТППК», проходившими обучение по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» в рамках освоения курса по основам финансовой грамотности. Всего в эксперименте участвовало 173 обучающихся, из которых 153 (семь учебных групп) было задействовано в качестве экспериментальной группы (ЭГ) и 20 обучающихся (одна учебная группа) в качестве контрольной группы (КГ).

Этапы (сроки) ОЭР: этап формирования цифрового следа обучающихся – март 2021 г.; этап выполнения практического задания: I, II, III циклы – март 2021 г.; IV, V циклы – апрель 2021 г.; итоговый этап – май 2021 г.

На этапе формирования цифрового следа все обучающиеся из ЭГ формировали свой цифровой след на базе федеральной платформы «Университет 20.35», которая при поддержке таких вузов, как Московский государственный университет, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Высшая школа экономики, дает возможность пройти общую диагностику на основе применения технологий больших данных, а именно машинного обучения и темных данных [12].

Среди пула активностей, который был сформирован командой «Университета 20.35», обучающимися были пройдены:

- 1) адаптивная логика (интерактивная игра);
- 2) оценка уровня аналитического мышления (тест);
- 3) адаптивность и работа с командой (игра);
- 4) большая пятерка личностных черт (тест);
- 5) поведенческий стиль и мотивация (интерактивная игра);
- 6) скорость реакции и когнитивная гибкость (тест);
- 7) стратегия поведения в конфликтных ситуациях (интерактивная игра);
- 8) ожидания и избегания в командной работе (тест);
- 9) тест временной перспективы Ф. Зимбардо (тест);
- 10) тест на когнитивные навыки (тест);
- 11) отношение к новизне и неопределенности (тест);
- 12) анкета личности (тест).

Благодаря пройденным активностям формировался цифровой след каждого обучающегося, который наглядно демонстрировал уровень компетентности в той или иной сфере, культуру организационной деятельности, когнитивные навыки обучающегося, его ключевые мотиваторы и поведенческие паттерны [13]. На основании этих данных в рамках этапа формирования цифрового следа основными параметрами, которые были проанализированы из четырех модулей активностей, стали:

- 1) аналитическое мышление;
- 2) скорость реакции;
- 3) гибкость мышления;
- 4) стремление к лидерству;
- 5) самосовершенствование, работа над собой, труд;
- 6) преодоление сложных препятствий;
- 7) избегание негатива;
- 8) социальный элемент, дружба, влияние;
- 9) склонности: индивидуализм – коллективизм;
- 10) склонности: власть должности – власть экспертизы;
- 11) склонности: традиции – инновации;
- 12) склонности: краткосрочное планирование – долгосрочное планирование;
- 13) склонности: индивидуализм – коллективизм;
- 14) склонности: тактичность – откровенность;
- 15) склонности: конкурентность – кооперация;
- 16) склонности: строгий регламент – нестандартные решения;
- 17) поведенческие паттерны: исполнитель, организатор, аналитик, логик [14].

Этап выполнения практического задания изначально предполагал два цикла. В первом обучающиеся делятся на рабочие группы внутри каждой учебной группы и приступают к выполнению задания самостоятельно, во втором цикле предполагалось распределить обучающихся по рабочим группам на основе ранее проведенного анализа (в предыдущем этапе) их цифрового следа, в которых равномерно распределяются логики, организаторы, аналитики и исполнители из параметра поведенческого паттерна в данной системе. Далее планировалось сравнить результаты выполнения задания в рабочих группах и способ организации учебного процесса. Он может быть идентифицирован как эффективный, если среднее количество баллов в рабочей группе после второго цикла возрастет. Но необходимо учитывать, что после первого цикла и закрепления механики решения задания среднее количество баллов в рабочей группе должно возрасти и без данной ОЭР. Поэтому, для того чтобы ниве-

лизовать пассивное возрастание среднего количества баллов в рабочей группе, было принято решение провести несколько циклов.

I цикл: обучающиеся формируют четыре рабочие группы (в каждой учебной), распределяясь самостоятельно по желанию. Проводится подсчет баллов и вычисляется средний балл рабочей группы в первом цикле (получаем среднее базовое значение).

II цикл: обучающиеся еще раз формируют четыре рабочие группы, распределяясь самостоятельно по желанию, но в этот раз обучающиеся из группы, сформированной во время первого цикла, меняются местами.

III, IV: происходит повторение действий из II цикла. По итогу из трех циклов (первый не считается, так как там получили базовое значение) вычислялось пассивное возрастание среднего количества баллов рабочей группы.

V цикл: рабочие группы были сформированы на основе анализа цифрового следа обучающихся, группы выполняли задание, и далее вычислялся средний балл рабочей группы, но при этом отнимается пассивное возрастание среднего количества баллов рабочей группы, вычисленное из трех предыдущих циклов, чтобы снизить погрешность в расчете эффективности предлагаемого способа организации учебной работы.

По истечении каждого цикла результаты заносились в специальную таблицу, разработанную под каждую учебную группу. Таблица представляет собой основные результаты каждого цикла выполнения задания в рабочих группах, расчетов среднего количества баллов, пассивного возрастания среднего количества баллов, среднего количества набранных баллов за II–IV циклы, среднего пассивного возрастания среднего количества баллов в разрезе учебной группы и эффективности эксперимента. Эффективность ОЭР рассчитывалась по аналогии расчета эффективности чистого дисконтированного дохода, принадлежавшего профессору Энтони Аткинсону, а именно: $EveNum5At - AvePas - AveNum = ProjectEff$, где $EveNum5At$ (average number of points per 5 attempts) – среднее количество баллов за V цикл, $AvePas$ (average passive increase in points) – среднее пассивное возрастание среднего количества баллов в разрезе учебной группы, $AveNum$ (average number of points) – среднее пассивное возрастание среднего количества баллов в разрезе учебной группы, $ProjectEff$ – эффективность эксперимента. Далее были составлены таблицы с результатами для каждой учебной группы.

Таблица 1

Пример результатов ОЭР – учебная группа 4201

Учебная группа 4201	I цикл. Базовые значения	II цикл	III цикл	IV цикл	V цикл. Распределение исходя из анализа цифровых профилей
1-я рабочая группа	3	2,5	3,4	3,1	4
2-я рабочая группа	2,3	2,6	2,8	3,2	3,9
3-я рабочая группа	2,6	2,8	2,8	3	3,6
4-я рабочая группа	1,9	2,9	3	3	3,7
Всего баллов	9,8	10,8	12	12,3	15,2
Среднее количество баллов	2,45	2,7	3	3,075	3,8
Пассивное возрастание среднего количества баллов		0,25	0,3	0,075	–
Среднее количество баллов за II, III, IV циклы		2,93			–
Среднее пассивное возрастание среднего количества баллов в разрезе учебной группы		0,21			–
Эффективность ОЭР		0,66			

По результатам первых четырех циклов в учебной группе 4201 среднее пассивное возрастание количества баллов составило 0,21. Эффективность эксперимента составила 0,66 балла.

Для более объективного исследования в ОЭР была добавлена контрольная группа, в которой было пять циклов, когда обучающиеся все циклы самостоятельно и без использования анализа цифрового следа формировали рабочие группы. Как видно из табл. 2, результаты по итогам пяти циклов были на порядок ниже (средний бал в разрезе пяти попыток составил 3,36) того, когда использовалось разработанное проектное решение.

Таблица 2

Общие результаты ОЭР

Среднее значение среднего количества баллов за II, III, IV циклы в каждой учебной группе	Среднее значение среднего количества баллов за V цикл в каждой учебной группе	Среднее значение среднего пассивного возрастания баллов в разрезе семи учебных групп	Чистая средняя эффективность проекта в разрезе семи учебных групп
3,16	4,53	0,228	1,042

В рамках итогового этапа в мае 2021 г. были сведены все результаты рабочих групп в единую таблицу. Исходя из полученных данных по каждой группе, можно сделать вывод о том, что предлагаемый способ организации образовательной деятельности обучающихся профессиональной образовательной организации можно считать эффективным, так как показатель чистой эффективности был во всех рабочих группах и во всех учебных группах выше, чем показатель среднего пассивного возрастания баллов. Данные, приведенные в табл. 2, доказывают, что чистая средняя эффективность ОЭР в разрезе семи учебных групп составила 1,042 балла. Представленные в статье результаты ОЭР доказывают, что использование ресурсов технологий больших данных выступает эффективным организационно-педагогическим способом управления развитием человеческого потенциала в ходе учебных занятий СПО. Далее нами более масштабно будут исследоваться возможности технологий больших данных для развития человеческого потенциала в различных практиках образования, связанных с проектированием и реализацией карьерных стратегий человека.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологическое исследование. 2015. Т. 8, № 40.
2. Волгин Н. А., Одегов Ю. Г. Экономика труда: социально-трудовые отношения. М.: Экзамен, 2003. 736 с.
3. Беккер Г. Человеческий капитал и личное распределение доходов. М.: Наука, 1964. 242 с.
4. Леманова П. В. Социальная политика в управлении развитием человеческого капитала. М.: Экзамен, 2008. 436 с.
5. Tyunnikov Yu. S. Methodological Guidelines for Defining a Complex Psycho-Pedagogical Concept: A Case of the Definition of the Research Capacity of a Teacher in the Vocational Education System // European Journal of Contemporary Education. 2020. Vol. 9 (4). P. 915–923.
6. Фиофанова О. А. Анализ больших данных в сфере образования: методология и технологии. М.: Дело, 2020.
7. Онлайн-университет Walden University. URL: <https://www.waldenu.edu/online-masters-programs/ms-in-education/resource/creative-ways-schools-are-using-artificial-intelligence> (дата обращения: 14.03.2022).
8. Интернет-журнал Skillbox. URL: https://skillbox.ru/media/business/onlayn_obrazovanie_posle_2020_goda_kakim_ono_budet_i_pochemu_eto_rabotaet/ (дата обращения: 17.03.2022).
9. Oxford languages. URL: <https://oxforddictionaries.com> (дата обращения: 17.03.2022).
10. Калинюк Ю. В., Смышляева Л. Г., Матвеев Д. М. Проектирование изменений в системе профессионального образования региона: кластерный подход // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 6 (40). С. 84–94. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-6-84-94

11. Фиофанова О. А. Big Data в российском образовании: методы анализа данных об образовании и развитии человека, цифровые сервисы данных // *Digital Society*. 2020. С. 89–96.
12. Журнал глобального анализа рынка образования Holon IQ. URL: <https://www.holoniq.com/edtech/10-charts-that-explain-the-global-education-technology-market/> (дата обращения: 17.03.2022).
13. Программа персонализированного обучения Century. URL: <https://www.century.tech/> (дата обращения: 17.03.2022).
14. Программа адаптивного образования Squirrelai. URL: <http://squirrelai.com/> (дата обращения: 18.03.2022).

References

1. Asmolov A. G. *Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya* [Anthropological turn: practical psychology of education as a driver of human personalization]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological Studies*, 2015. vol. 8, no. 40 (in Russian).
2. Volgin H. A., Odegov Yu. G. *Ekonomika truda: sotsial'no-trudovyye otnosheniya* [Labor economics: social and labor relations]. Moscow, Ekzamen Publ., 2003. 736 p. (in Russian).
3. Bekker G. *Chelovecheskiy kapital i lichnoye raspredeleniye dokhodov* [Human capital and personal income distribution]. Moscow, Nauka Publ., 1964. 242 p. (in Russian).
4. Lemanova P. V. *Sotsial'naya politika v upravlenii razvitiyem chelovecheskogo kapitala* [Social policy in the management of human capital development]. Moscow, Ekzamen Publ., 2008. 436 p. (in Russian).
5. Tyunnikov Yu. S. Methodological Guidelines for Defining a Complex Psycho-Pedagogical Concept: A Case of the Definition of the Research Capacity of a Teacher in the Vocational Education System. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, vol. 9 (4), pp. 915–923.
6. Fiofanova O. A. *Analiz bol'shikh dannykh v sfere obrazovaniya: metodologiya i tekhnologii* [Analysis of big data in education: methodology and technology]. Moscow, Delo Publ., 2020 (in Russian).
7. *Online University Walden University*. URL: <https://www.waldenu.edu/online-masters-programs/ms-in-education/resource/creative-ways-schools-are-using-artificial-intelligence> (accessed 14 March 2022).
8. *Internet-zhurnal Skillbox* [Online magazine Skill Set] (in Russian). URL: https://skillbox.ru/media/business/onlayn_obrazovanie_posle_2020_goda_kakim_ono_budet_i_pochemu_eto_rabotaet/ (accessed 17 March 2022).
9. *Oxford languages*. URL: <https://oxforddictionaries.com> (accessed 17 March 2022).
10. Kalinyuk Yu. V., Smyshlyayeva L. G., Matveyev D. M. *Proyektirovaniye izmeneniy v sisteme professional'nogo obrazovaniya regiona: klasternyy podkhod* [Designing changes in the system of vocational education in the region: a cluster approach]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 6 (40), pp. 84–94 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2021-6-84-94
11. Fiofanova O. A. Big Data v rossiyskom obrazovanii: metody analiza dannykh ob obrazovanii i razvitii cheloveka, tsifrovyye servisy dannykh [Big data in Russian education: methods of data analysis on education and human development, digital data services]. *Digital Society*, 2020. Pp. 89–96 (in Russian).
12. *Zhurnal global'nogo analiza rynka obrazovaniya Holon IQ* [Journal of Global Education Market Analysis Holon IQ] (in Russian). URL: <https://www.holoniq.com/edtech/10-charts-that-explain-the-global-education-technology-market/> (accessed 17 March 2022).
13. *Programma personalizirovannogo obucheniya Century* [The personalized learning program of the Century] (in Russian). URL: <https://www.century.tech/> (accessed 17 March 2022).
14. *Programma adaptivnogo obrazovaniya Squirrelai* [The program of adaptive education Squirrelai] (in Russian). URL: <http://squirrelai.com/> (accessed 18 March 2022).

Информация об авторах

Малахов В. В., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: malakhov14@yandex.ru

Смышляева Л. Г., доктор педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: laris.s@mail.ru

Information about the authors

Malakhov V. V., postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: malakhov14@yandex.ru

Smyshlyayeva L. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: laris.s@mail.ru

Статья поступила в редакцию 13.03.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 13.03.2022; accepted for publication 01.07.2022

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 378–021.465

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-81-90>

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ КАК ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Татьяна Анатольевна Костюкова¹, Ольга Георгиевна Масленникова²,
Марина Александровна Отт³*

^{1, 2, 3} *Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия*

¹ *kostykova@inbox.ru*

² *pro-77@mail.ru*

³ *mari-ott@yandex.ru*

Аннотация

В статье освещаются вопросы развития качества высшего образования в современных условиях через обеспечение сетевого взаимодействия университетов. В данной статье уточнены понятия «качество образования», «сетевые (совместные) образовательные программы», «академическая мобильность», раскрыта сущность содержания сетевого взаимодействия. Определены основные контексты, обуславливающие актуализацию сетевого взаимодействия университетов в России и за рубежом. Описана практика реализации сетевого взаимодействия Национального исследовательского Томского государственного университета, направленного на обеспечение академической мобильности обучающихся. Представлен анализ научно-педагогической литературы по вопросам развития качества образования. В статье указано, что для достижения качества высшего образования в современных условиях необходимы обоснование потенциала сетевого взаимодействия университетов и обеспечение его понятийного аппарата. Результаты данного исследования могут быть использованы для разработки стратегии сетевого взаимодействия в целях развития качества образования отечественных университетов.

Ключевые слова: *качество образования, сетевое взаимодействие, сетевые (совместные) образовательные программы, академическая мобильность*

Для цитирования: Костюкова Т. А., Масленникова О. Г., Отт М. А. Сетевое взаимодействие университетов как потенциал развития качества высшего образования в современных условиях // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 81–90. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-81-90>

HIGHER EDUCATION

Original article

UNIVERSITIES NETWORKING AS A POTENTIAL FOR THE DEVELOPMENT OF THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION UNDER MODERN CONDITIONS

Tatiana A. Kostyukova¹, Olga G. Maslennikova², Marina A. Ott³

^{1, 2, 3} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

¹ kostyukova@inbox.ru

² pro-77@mail.ru

³ mari-ott@yandex.ru

Abstract

The article highlights the issues of the development of the quality of higher education under modern conditions through the provision of the network interaction of the universities. This article clarifies the concepts of “quality of education”, “network (joint) educational programs”, “academic mobility”, reveals the essence of the content of network interaction. The main contexts that determine the actualization of the network interaction of universities in Russia and abroad are identified. The practice of implementing the network interaction of Tomsk State University aimed at the ensuring of the academic mobility of students is described. The analysis of scientific and pedagogical literature on the development of the quality of education is presented. The article presents that in order to achieve the quality of higher education under modern conditions, it is necessary to substantiate the potential of university networking and to ensure its conceptual apparatus. Through the combination of the benchmarking survey, analysis of the university regulation documents and a set of the interviews with the Russian and international students – participants of the academic mobility programs, a deeper understanding of the importance of the universities’ networking interaction is developed. This study proves the necessity for the universities to consider the use of a universities; networking interaction for the development of the quality of education.

Keywords: *quality of education, networking, joint (network) educational programs, academic mobility*

For citation: Kostyukova T. A., Maslennikova O. G., Ott M. A. Universities networking as a potential for the development of the quality of higher education under modern conditions [Setevoye vzaimodeystviye universitetov kak potentsial razvitiya kachestva vysshego obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 81–90. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-81-90>

Сетевое взаимодействие в различных его формах за последнее десятилетие получило широкое распространение как ответ университетов на вызовы глобализации социально-экономической сферы деятельности и трансформации системы разделения труда. Динамически развивающееся общество, инновационное развитие экономики и, следовательно, потребности формирующегося рынка труда обусловили принципиально новую задачу высшего образования – удовлетворение потребности в специалистах, способных обеспечивать «шаг развития» экономики и общества в контексте мирового развития. Сегодня невозможно решить задачи реализации подготовки современных выпускников без формирования у них способности продуктивно работать с коллективами и группами, людьми разного социокультурного происхождения, необходимого профессионально-образовательного опыта, междисциплинарных навыков [1]. Сетевое взаимодействие рассматривается в качестве базового тренда развития современных университетов и как ресурс для подготовки современных выпускников, а также модернизации национальных систем высшего образования. Характерными чертами сетевого взаимодействия выступают консолидация ресурсов университетов, становление

особых партнерских отношений и сотрудничество по различным направлениям деятельности с российскими и зарубежными университетами и предприятиями.

Сетевое взаимодействие университетов, согласно статье 15 Федерального закона «Об образовании РФ», позволяет закрепить новые образовательные практики, учитывающие факторы академической мобильности обучающихся, новые требования к уровню образования, в том числе обеспечения образовательного процесса [2].

Итак, после получения больших возможностей в развитии сетевого взаимодействия у российских университетов выявилась проблема обеспечения качества образования при осуществлении партнерства и формировании сети.

Проблема сохранения и повышения качества высшего образования всегда являлась предметом пристального внимания разных групп стейкхолдеров, но сегодня приобрела особую актуальность в связи с кризисной ситуацией, вызванной пандемией коронавирусной инфекции COVID-19, как на международном уровне [3], так и в России. В 2021 г. данной проблеме было посвящено масштабное исследование, инициированное Министерством науки и высшего образования РФ, – «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее». Обобщение результатов этого исследования представлено в ряде научных изданий [4].

Результаты исследований фиксируют на основе социологических и кейс-исследований текущее состояние, раскрывают ситуацию в отношении качества образования из фокуса складывающейся социальной реальности (мнения таких стейкхолдеров, как обучающиеся, их семьи и работодатели), показывают особую актуальность выявленных факторов, оказывающих существенное влияние на достижение образовательных результатов [5].

В этих же исследованиях представлены результаты качественного кейс-исследования практик и опыта ведущих российских университетов по управлению качеством образования. Авторы указывают на наличие широкого научного дискурса в академическом сообществе о «качестве образования» и придерживаются следующего видения, что среди многих составных компонентов качества образования основным должен быть конструкт образовательных результатов и по показателям их сформированности можно судить о других параметрах как условиях реализации образовательного процесса и т. п. [5]. Участники проекта также рассматривают понятие «качество образования» как те или иные практики управления качеством образования, содержание международных стандартов и стандартов серии ISO.

В ФЗ «Об образовании в РФ» под качеством образования понимается комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающихся, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [2].

Теоретический анализ литературы позволил выделить несколько определений категории «качество образования». К. С. Фищенко определяет качество образования как «соответствие процесса и результата обучения требованиям, которые являются основополагающими в данный период развития общества, его социальной, экономической, политической и культурной жизни» [6]. А. В. Селезнева, Н. В. Лобов предлагают при рассмотрении качества образования делать основной упор на степень соответствия осуществляемой потребности в образовании обучающихся как основных заказчиков образовательной услуги и других стейкхолдеров: родителей, работодателей, общества в лице государства [7].

Некоторые зарубежные авторы рассматривают разные модели и изменение понимания качества образования во временном интервале, в том числе указывают на разделение между качеством для контроля и качеством для развития [8]. Анализ научной литературы, посвященной изучению про-

блемы качества образования, подтверждает неоднозначность понимания качества образования, которое варьируется в зависимости от того, на какой сфере образовательной деятельности сфокусированы авторы. Таким образом, на сегодняшний день определение понятия «качество образования» продолжает оставаться открытым вопросом в современной науке.

Теоретический анализ работ, посвященных социокультурному, экономическому контекстам качества образования, позволил уточнить следующее определение: качество образования – комплексная, сложная, многоаспектная и ситуативная категория, во многом определяется субъективным представлением. В нашем исследовании мы опираемся на характеристики «качества образования», предложенные авторами Т. Г. Озерниковой и Д. В. Братищенко, «как динамичную совокупность свойств и характеристик процесса и результата обучения, формирующуюся в зависимости от ожиданий заинтересованных сторон (потребителей) и уровня развития общественных институтов» [9].

В контексте сетевого взаимодействия университетов возникает необходимость определить особенности влияния на его развитие посредством уточнения понятий «сетевого взаимодействия» и «академической мобильности».

Анализ научной литературы показал, что показателями эффективности сетевого взаимодействия, влияющими на развитие качества образования, считаются осуществление образовательной деятельности и формирование образовательных результатов [10].

В ходе исследования нами уточнено, что основная цель сетевого взаимодействия рассматривается как привлечение и концентрация более широкого спектра и качества ресурсов (преподаватели, ученые, материально-техническая, в том числе высокотехнологичная научно-лабораторная, база и т. п.), повышение доступности образования и создание избыточной образовательной среды [11, 12].

Таким образом, университеты, выстраивающие сетевое взаимодействие, ориентируются на ресурсную базу партнеров, имеющих высокие или схожие результаты научно-образовательной деятельности; создают условия для повышения квалификации научно-педагогических работников и внедрения инновационных образовательных подходов; включают индустрии в разработку и реализацию сетевых (совместных) образовательных программ, обеспечивающих интеграцию рынка труда в формирование компетентностного профиля выпускника. Иными словами, определяющим фактором для сетевого взаимодействия университетов является использование лучшего опыта партнеров для обеспечения образовательной деятельности и достижения образовательных результатов выпускниками, которые формируются поверх границ образовательных программ за счет обеспечения избыточной образовательной среды и развития «междисциплинарной экосистемы», направленной на индивидуализацию образовательных траекторий обучающихся [13].

В логике исследования была рассмотрена сущность сетевого взаимодействия как потенциала для развития качества образования во внутрироссийском и международном контекстах.

Во внутрироссийском контексте обоснованием сетевого взаимодействия служит ряд федеральных нормативных документов и проектов, направленных на развитие исследуемых процессов. Анализ документов показал, что в рамках реализации национальных проектов характерными чертами являются создание объединений университетов и научных организаций, включая формирование единой системы управления, объединения и (или) реорганизацию в форме слияния или присоединения, для наращивания научного, технологического и кадрового потенциала экономики и социальной сферы и обеспечения регионального развития [14].

Международный контекст сетевого взаимодействия находит отражение в интеграционных процессах в Европе, связанных с формированием единого общеевропейского пространства высшего образования; в интеграционных процессах на пространстве ЕврАзЭС, ШОС, БРИКС, направленных на поддержку и развитие деятельности по созданию сетевых университетов и обеспечение академической мобильности.

Итак, внутрироссийский и международный контексты, безусловно, оказывают значительное влияние на формирование нового представления о развитии качества образования, который обеспечивается в том числе посредством сетевого взаимодействия университетов, дальнейшей интернационализацией, достижением сбалансированной академической мобильности, развитием межкультурной университетской среды, а также необходимостью институционализации данных процессов в отечественной системе высшего образования.

В современных условиях становится все более очевидным, что академическая мобильность в рамках сетевого взаимодействия является одним из основных элементов, создающих возможности профессионального и личного роста участников образовательного процесса, поддерживающих внутрироссийское и международное сотрудничество между людьми и университетами, улучшающих качество высшего образования и научных исследований.

Подытоживая теоретический анализ сущности сетевого взаимодействия как потенциала для развития качества высшего образования, следует отметить, что в настоящее время вопросы сетевого взаимодействия университетов становятся государственной политикой в области образования, обеспечивающей удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся, государства в квалифицированных кадрах, готовых работать в условиях современного рынка труда [1].

Изучение вопросов развития качества образования посредством сетевого взаимодействия проводилось на базе Национального исследовательского Томского государственного университета (НИ ТГУ).

На основе полученных теоретических и эмпирических данных были выделены следующие формы сетевого взаимодействия:

- сетевые консорциумы вузов;
- сетевые (совместные) образовательные программы;
- обменные и стипендиальные программы международных и российских фондов (программы ДААД, стипендия французского правительства и др.);
- академические обмены преподавателями, сотрудниками и обучающимися вне партнерских соглашений с образовательными и/или научными организациями, предприятиями, в том числе иностранными, на основании индивидуальных планов мобильности (англ. – *free-mover*).

Анализ специальной литературы, нормативных актов позволил выявить дефицит в понятийном аппарате, связанный с вопросами реализации сетевого взаимодействия в отечественных университетах [15]. В рамках исследования нами уточнены следующие определения:

Образовательная программа, реализуемая в сетевой форме (далее – сетевая (совместная) образовательная программа (СОП)), – одна из форм сетевого взаимодействия с образовательными и/или научными организациями, предприятиями, в том числе иностранными, с целью распределения ресурсов. При этом участники сетевого взаимодействия участвуют в программах входящей и исходящей академической мобильности. Виды СОП:

- СОП двойного диплома (англ. – *double degree, dual degree*) – СОП, обучение по которой осуществляется на основании договора/соглашения о реализации СОП двойного диплома и утвержденного совместного учебного плана. По результатам успешного освоения СОП двойного диплома обучающимся выдается диплом/свидетельство/сертификат каждой из образовательных организаций-партнеров с указанием двух степеней/квалификаций (при наличии возможности);

- СОП включенного обучения (англ. – *joint program*) – СОП, обучение по которой осуществляется на основании договора/соглашения о реализации СОП включенного обучения и утвержденного организациями-партнерами совместного учебного плана. По итогам освоения программы обучающиеся получают документ об образовании базовой организации-партнера и справку о периоде обучения/документ об освоении части программы включенного обучения (англ. – *transcript of records*) организации-участника;

– СОП студенческого обмена (англ. – student exchange program) – СОП, обучение по которой осуществляется в принимающей организации-партнере на основании договора/соглашения о реализации СОП студенческого обмена и согласованного организациями-партнерами индивидуального учебного плана (ИОП) обучающегося (англ. – learning agreement). По результатам успешного освоения ИОП обучающимся выдается справка о периоде обучения/сертификат об обучении (англ. – transcript of records) принимающей организацией-партнером. Направляющая организация-партнер по заявлению обучающегося может включить результаты обучения по программе студенческого обмена в приложение к диплому.

Академическая мобильность (англ. – academic mobility) – это физическое и/или виртуальное (онлайн) перемещение преподавателей, сотрудников и обучающихся на согласованный с организацией-партнером период обучения в другую образовательную и/или научную организацию, предприятие (внутри страны или за рубежом) для обучения, проведения занятий или исследований в рамках сетевого взаимодействия.

В ходе исследования была проведена опытно-экспериментальная работа по выявлению эффективных показателей сетевого взаимодействия и их влияния на развитие качества образования в НИ ТГУ.

Анализ текущего состояния сетевого взаимодействия в НИ ТГУ продемонстрировал положительную динамику развития совместной деятельности с ведущими российскими и зарубежными университетами и организациями, что способствовало росту количества участников входящей и исходящей академической мобильности. Данные анализа за период 2015–2021 гг. показывают, что:

1) НИ ТГУ совместно с зарубежными и российскими организациями-партнерами реализует более 30 программ двойного диплома (бакалавриат, магистратура), шесть программ PhD (с двойным руководством) и около 70 программ обмена студентами;

2) наблюдается значительный прирост количества СОП с 30 (6 %) в 2015 г. до 82 (18,4 %) в 2021 г. от общего количества образовательных программ НИ ТГУ;

3) наблюдается значительный прирост принявших участие в академической мобильности обучающихся: с 0,08 % от общего числа обучающихся НИ ТГУ в 2015 г. до 1,25 % в 2021 г. по входящей мобильности и с 0,06 % в 2015 г. до 0,85 % в 2021 г. по исходящей мобильности;

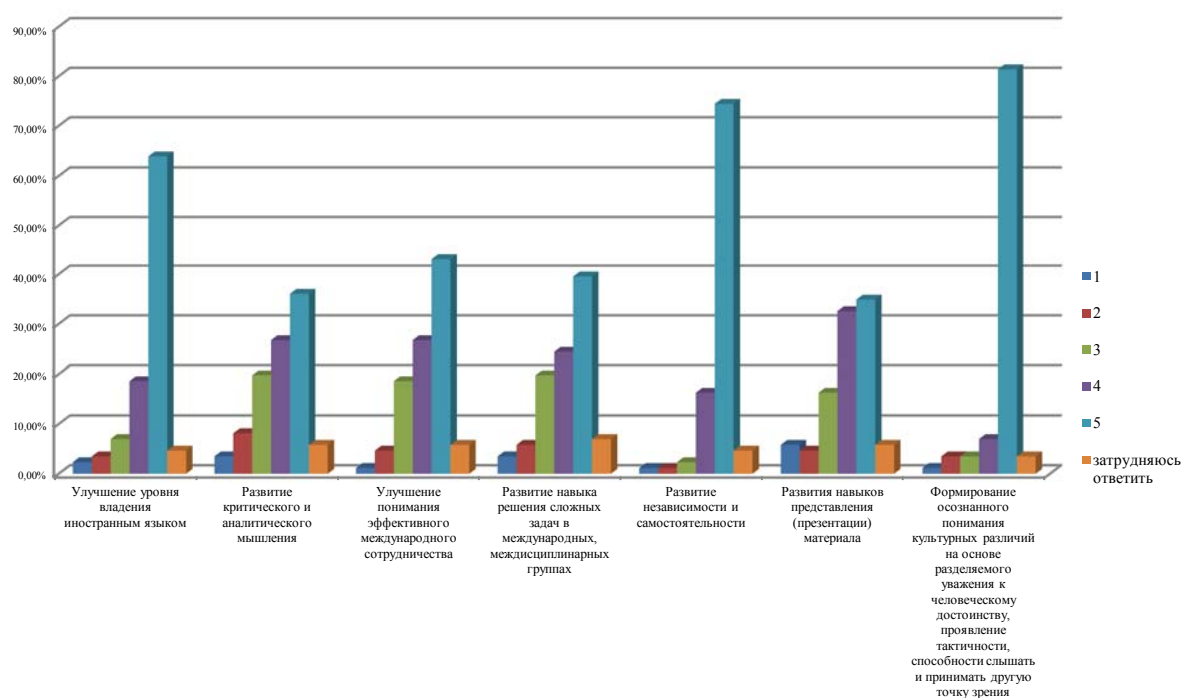
4) в НИ ТГУ создано нормативно-правовое обеспечение академической мобильности: положение об академической мобильности, регламент принятия решений о финансовой поддержке академической мобильности обучающихся НИ ТГУ в рамках СОП, регламент о реализации СОП.

В ходе исследования было проведено анкетирование обучающихся (135 человек) – участников академической мобильности. Анализ результатов анкетирования указал на формирование необходимых метакомпетенций. Респонденты оценили уровень сформированности навыков на 5 баллов (шкала от 1 до 5). Большинство из них отметили осознанность понимания культурных различий при уважении к человеческому достоинству, тактичности, способности принимать другую точку зрения (81,50 %), совершенствование владения иностранным языком (64,95 %) (рисунок).

Результаты представленного теоретического и эмпирического исследования позволяют говорить о том, что сетевое взаимодействие как развивающаяся система дает университетам необходимые ориентиры для эффективной совместной деятельности, для обеспечения академической мобильности в целях личностно-профессионального становления обучающихся, формирования у них дополнительного спектра компетенций, для получения личностного и профессионального опыта, развития самостоятельности [16].

Однако стоит отметить, что в ходе эксперимента выявился ряд барьеров, препятствующих развитию качества образования посредством сетевого взаимодействия, связанных: 1) с условиями финансовой поддержки; 2) уровнем языковой подготовки; 3) сопоставимостью содержания и уровня образовательных программ при разработке и реализации СОП, в том числе междисциплинарных; 4) дефицитом нормативно-правового регулирования сетевого взаимодействия на федеральном

уровне; 5) отсутствием четко разработанной системы перевода и накопления кредитов (перезачета); 6) отсутствием системы организации и обеспечения академической мобильности.



Формирование навыков в процессе академической мобильности

Несмотря на указанные ограничения, проведенное исследование позволило обосновать потенциал сетевого взаимодействия для развития качества образования в НИ ТГУ, способствующего решению следующих задач: развитию доступности образования, широкому спектру предоставляемых образовательных услуг; расширению партнерской сети с российскими и зарубежными образовательными и научными организациями.

Список литературы

1. Груенко С. Е., Фадеева О. А. К вопросу о разработке критериев и показателей качества современного высшего образования // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2017. № 4 (24). С. 124–129.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 73-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс: справ. правовая система. Некоммерческая интернет-версия. М., 2014. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=17343> (дата обращения: 17.03.2022).
3. COVID-19 Impact on Education // Education: From Disruption to Recovery / UNESCO. URL: <http://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (дата обращения: 20.03.2022).
4. Исследовательский проект «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее». 2021. URL: <https://high-edu-quality.ru> (дата обращения: 20.03.2022).
5. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: аналитический доклад / М. О. Абрамова, К. А. Баранников, И. А. Груздев и др.; науч. ред. Е. А. Суханова, И. Д. Фрумин. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2021. 46 с.
6. Фищенко К. С. Современные подходы к определению качества образования в различных системах оценки эффективности // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2016. № 1. URL: <https://ekonomika.snauka.ru/2016/01/10729> (дата обращения: 20.01.2022).

7. Селезнева А. В., Лобов Н. В. Элементы внутренней системы оценки качества образовательных услуг вуза // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Машиностроение, материаловедение. 2020. Т. 22, № 2. С. 90–98. doi: 10.15593/2224-9877/2020.2.11
8. Harvey L., Green D. Defining quality // *Assessment & evaluation in higher education*. 1993. Vol. 18, № 1. P. 9–34.
9. Озерникова Т. Г., Братищенко Д. В. Качество образования: подходы к определению // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сб. докладов по материалам Одиннадцатой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Петрозаводск, 29–30 октября 2014 года / под ред. В. А. Гуртова. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2014. С. 154–165.
10. Малкова И. Ю., Масленникова О. Г. Интернационализация образовательных программ как ресурс формирования глобальной компетентности выпускников магистратуры // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 444. С. 169–177.
11. Олейникова О. Н. Совместные программы высшего образования как фактор интернационализации и повышения эффективности программ // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2014. № 2. С. 69–79.
12. Совместные образовательные программы вузов: состояние, проблемы, перспективы / Ю. Д. Артамонова, А. Л. Демчук, Е. В. Караваева. М.: КДУ, 2011. 56 с.
13. Яковлев С. М. Международный институт экономики и финансов как модель программы двух дипломов // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 4. С. 40–46.
14. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 24.12.2021) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“» (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.01.2022). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 10.01.2022).
15. Старожук Е. А., Ватолкина Н. Ш. Нормативные аспекты реализации совместных образовательных программ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 21 (6). С. 81–92. <https://doi.org/10.15826/utpra.2017.06.077> (дата обращения: 05.02.2022).
16. Малкова И. Ю., Масленникова О. Г. Международная программа магистратуры как ресурс интернационализации образовательной среды // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 7. С. 66–73.

References

1. Gruyenko S. E., Fadeyeva O. A. K voprosu o razrabotke kriteriyev i pokazateley kachestva sovremennogo vysshego obrazovaniya [On the issue of the development of criteria and indicators of the quality of modern higher education]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologiy – Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies*, 2017, no. 4 (24), pp. 124–129 (in Russian).
2. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 No. 73-FZ (red. ot 31.12.2014) “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii” [Federal Law No. 73-FZ of 29.12.2012 (as amended on 31.12.2014) “On Education in the Russian Federation”]. *Konsul'tantPlyus: spravochaya pravovaya sistema. Nekommercheskaya internet-versiya* [ConsultantPlus: reference legal system. Non-commercial online version]. Moscow, 2014 (in Russian). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=17343> (accessed 17 March 2022).
3. COVID-19 Impact on Education. *Education: From Disruption to Recovery*. UNESCO. URL: <http://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (accessed 20 March 2022).
4. *Issledovatel'skiy projekt “Nauchno-metodicheskoye obespecheniye razvitiya sistemy upravleniya kachestvom vysshego obrazovaniya v usloviyakh koronavirusnoy infektsii COVID-19 i posle neyo”* [Research project “Scientific and methodological support for the development of the quality management system of higher education under the conditions of COVID-19 coronavirus infection and after it”] (in Russian). URL: <https://high-edu-quality.ru> (accessed 20 March 2022).
5. Abramova M. O., Barannikov K. A., Gruzdev I. A. et al. *Kachestvo obrazovaniya v rossiyskikh universitetakh: chto my ponyali v pandemiyu: analiticheskiy doklad*. Nauchnyye redaktory E. A. Sukhanova, I. D. Frumin [The quality of education in Russian universities: what we understood in the pandemic: An analytical report. Scientific editors E. A. Sukhanova, I. D. Frumin]. Tomsk, TSU Publ., 2021. 46 p. (in Russian).
6. Fishchenko K. S. Sovremennyye podkhody k opredeleniyu kachestva obrazovaniya v razlichnykh sistemakh otsenki effektivnosti [Modern approaches to determining the quality of education in various performance assessment systems]. *Ekonomika i menedzhment innovatsionnykh tekhnologiy – Economics and management of innovative technologies*, 2016, no. 1 (in Russian). URL: <https://ekonomika.snauka.ru/2016/01/10729> (accessed 20 January 2022).

7. Selezneva A. V., Lobov N. V. Elementy vnutrenney sistemy otsenki kachestva obrazovatel'nykh uslug vuza [Elements of the internal system for assessing the quality of educational services of the university]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Mashinostroyeniye, materialovedeniye – Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Mechanical engineering, materials science*, 2020, vol. 22, no. 2, pp. 90–98 (in Russian). DOI: 10.15593/2224-9877/2020.2.11
8. Harvey L., Green D. Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 1993, vol. 18, no. 1, pp. 9–34.
9. Ozernikova T. G., Bratishchenko D. V. Kachestvo obrazovaniya: podkhody k opredeleniyu [Quality of education: approaches to definition]. *Spros i predlozheniye na rynke truda i rynke obrazovatel'nykh uslug v regionakh Rossii: sbornik dokladov po materialam Odinnadtsatoy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii, Petrozavodsk, 29–30 oktyabrya 2014 goda*. Pod redaktsiyey V. A. Gurtova [Supply and demand in the labor market and the market of educational services in the regions of Russia: A collection of reports based on the materials of the Eleventh All-Russian Scientific and Practical Internet Conference, Petrozavodsk, October 29–30, 2014. Edited by V. A. Gurtov]. Petrozavodsk, Petrozavodsk State University Publ., 2014. Pp. 154–165 (in Russian).
10. Malkova I. Yu., Maslennikova O. G. Internatsionalizatsiya obrazovatel'nykh programm kak resurs formirovaniya global'noy kompetentnosti vypusknikov magistratury [Internationalization of educational programs as a resource for the formation of global competence of graduate students]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2019, no. 444, pp. 169–177 (in Russian).
11. Oleynikova O. N. Sovmestnyye programmy vysshego obrazovaniya kak faktor internatsionalizatsii i povysheniya effektivnosti programm [Joint higher education programs as a factor of internationalization and increasing the effectiveness of programs]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya – Bulletin of the M. A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Pedagogy and psychology*, 2014, no. 2, pp. 69–79 (in Russian).
12. Artamonova Yu. D., Demchuk A. L., Karavayeva E. V. *Sovmestnyye obrazovatel'nyye programmy vuzov: sostoyaniye, problemy, perspektivy* [Joint educational programs of universities: state, problems, prospects]. Moscow, KDU Publ., 2011. 56 p. (in Russian).
13. Yakovlev S. M. Mezhdunarodnyy institut ekonomiki i finansov kak model' programmy dvukh diplomov [International Institute of Economics and Finance as a model of a double degree program]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz – University management: practice and analysis*, 2006, no. 4, pp. 40–46 (in Russian).
14. *Postanovleniye Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 No. 1642 (red. ot 24.12.2021) "Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii "Razvitiye obrazovaniya" (s izmeneniyami i dopolneniyem, vstupil v silu s 06.01.2022)* [Resolution of the Government of the Russian Federation of 26.12.2017 No. 1642 (ed. of 24.12.2021) "On approval of the State program of the Russian Federation "Development of Education" (with amendments and additions, entered into force on January 6th, 2022)] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (accessed 10 January 2022).
15. Starozhuk E. A., Vatolkina N. Sh. Normativnyye aspekty realizatsii sovmestnykh obrazovatel'nykh programm [Regulatory aspects of the implementation of joint educational programs]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz – University management: Practice and Analysis*, 2017, no. 21 (6), pp. 81–92 (in Russian). URL: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.06.077> (accessed 5 February 2022).
16. Malkova I. Yu., Maslennikova O. G. Mezhdunarodnaya programma magistratury kak resurs internatsionalizatsii obrazovatel'noy sredy [International Master's degree program as a resource for internationalization of the educational environment]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 7, pp. 66–73 (in Russian).

Информация об авторах

Костюкова Т. А., профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

E-mail: kostyukova@inbox.ru

Масленникова О. Г., кандидат педагогических наук, директор Центра совместных образовательных программ, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

E-mail: pro-77@mail.ru

Отт М. А., менеджер Института образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

E-mail: mari-ott@yandex.ru

Information about the authors

Kostyukova T. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: kostyukova@inbox.ru

Maslennikova O. G., Candidate of Pedagogical Sciences, Director at the Center for Joint Academic Programs, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: pro-77@mail.ru

Ott M. A., Manager at the Institute of Education, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: mari-ott@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 27.03.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 27.03.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-91-106>

БУДУЩЕЕ ФОРМАТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СООБЩЕСТВА

Ирина Артуровна Семёнкина¹, Татьяна Александровна Павлова²

^{1,2} Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия

¹ isemyonkina@mail.ru

² tatyana_bokhan@mail.ru

Аннотация

Проведен опрос преподавателей (130 человек) различных направлений подготовки для выявления сложившихся установок и суждений о реализации и перспективах развития различных форматов высшего образования в условиях нестабильной эпидемиологической обстановки и меняющихся социально-экономических условий. Авторами предпринята попытка анализа факторов, определивших результаты проведенного опроса, и рассмотрения проблемы создания условий, способных обеспечить оптимальную реализацию различных форматов в современном вузе. Описан успешный опыт сотрудников вуза в ряде проектов в сфере развития цифровой образовательной среды международного и всероссийского уровня. Выявлена более низкая оценка преподавателями результатов учебной деятельности в онлайн-формате в сравнении с очным и смешанным форматом. Опрос показал оптимистическую позицию преподавательского сообщества в отношении перспектив развития смешанного формата. Смешанный и очный формат получили предпочтения большинства респондентов независимо от стажа работы в вузе. Вопросы об уровне онлайн-образования, эффективных инструментах оценки его качества, мерах поощрения работы в онлайн-формате оказались самыми «чувствительными», что отразилось в массовом выборе неопределенного ответа на вышеперечисленные вопросы.

Ключевые слова: высшее образование, образовательный формат, онлайн-обучение, смешанное обучение, оценка результатов учебной деятельности преподавателем, COVID-19

Для цитирования: Семёнкина И. А., Павлова Т. А. Будущее форматов высшего образования с позиций преподавательского сообщества // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 91–106. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-91-106>

Original article

THE FUTURE OF HIGHER EDUCATION FORMATS FROM THE FACULTY VIEWPOINT

Irina A. Semyonkina¹, Tatyana A. Pavlova²

^{1,2} Sevastopol State University, Sevastopol, Russian Federation

¹ isemyonkina@mail.ru

² tatyana_bokhan@mail.ru

Abstract

A survey of university teachers (130 people) from various study areas was conducted to identify the prevailing attitudes and judgments about the implementation and prospects for the development of various formats of higher education in an unstable epidemiological situation and changing socio-economic conditions. The authors attempted to analyze the factors that determined the survey results and the challenges of creating conditions ensuring the optimal implementation of various formats in a modern university. The successful experience of the university faculty in a number of projects in the development of the digital educational environment at the international and all-Russian level is

described. Inferior learning outcomes in the online format in comparison with face-to-face and blended format were reported by the respondents. The survey revealed an optimistic view of the teaching community regarding the prospects for the development of a blended format. Blended and face-to-face formats were preferred by the majority of respondents, regardless of their teaching experience at the university. Questions about the level of online education, effective tools for assessing its quality, measures to encourage online work turned out to be the most “sensitive”, which was reflected in the significant proportion of evasive answer to the above questions. Higher education ecosystems often lack professionals specializing in instructional design, data analysis, educational program development, educational technologies, etc., which adversely affects the quality of educational products.

Keywords: higher education, educational format, online learning, blended learning, teacher assessment of learning outcomes, COVID-19

For citation: Semyonkina I. A., Pavlova T. A. The future of higher education formats from the faculty viewpoint [Budushcheye formatov vysshego obrazovaniya s pozitsiy prepodavatel'skogo soobshchestva]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 91–106. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-91-106>

В условиях изоляции, вызванной пандемией, все учебные заведения столкнулись с необходимостью реализации обучения в онлайн-формате. Вузы подошли к глобальному вызову с разной степенью подготовленности и внедряли разнообразные способы решения возникающих проблем, исходя из имеющихся материально-технических, научно-методических и других возможностей. Полученный уникальный опыт во многом способствовал переосмыслению традиционных и инновационных форматов образования. Как следствие, сегодня анализ опыта продолжает оказывать огромное влияние на образование и формирует будущие тенденции его развития.

Возникшая необходимость в дистанционных формах взаимодействия вуза и студентов активно стимулировала развитие онлайн-образования в высших учебных заведениях, в том числе как формата, реализуемого в чрезвычайных ситуациях. К сожалению, в настоящее время в связи с появлением новых штаммов коронавируса нет определенности в отношении эпидемиологической ситуации в ближайшем будущем. Правительства разрабатывают различные сценарии реагирования на новые угрозы, включая самые пессимистические.

Преподавательское сообщество является ключевым актором в сфере образования. Оно остается погруженным в образовательный процесс в ситуации полного, частичного локдауна и, ожидаемого всеми, нормального режима работы. От функционального состояния педагогов зависит качество образования в целом.

В марте 2022 г. исполнилось два года с момента объявления ВОЗ глобальной пандемии. Это достаточно продолжительный срок в деятельности учебных заведений, чтобы успели сложиться новые практики, тренды функционирования образовательных учреждений. В связи с этим возникает вопрос о том, что является нормой, стандартом в образовании сегодня.

Изучение восприятия реализуемых форматов образования преподавателями вуза представляет интерес для исследователей и потенциал для выбора максимально эффективной модальности взаимодействия со студентами.

Цель исследования состояла в том, чтобы проанализировать оценку преподавателями университета трех образовательных форматов, применяемых в вузе, а также перспективы развития каждого из форматов.

Для достижения заявленных целей использовались следующие методы теоретического анализа: изучение научно-методической литературы, интернет-источников по теме исследования, а также эмпирические методы – онлайн-опрос, состоящий из структурированных утверждений с выбором варианта отношения, и дальнейшая обработка результатов опроса.

Опросник был разработан на основе результатов обзора литературы, который включал статьи, касающиеся удовлетворенности преподавателей онлайн-образованием. Вопросы из этих

предыдущих исследований были использованы для создания инструмента для данного исследования.

В опросе приняли участие 130 преподавателей различных институтов Севастопольского государственного университета. Опрос проводился в январе 2022 г. добровольно, анонимно, с применением Google-форм и состоял из 12 вопросов закрытого типа. Характеристики преподавателей (первые два пункта) включали опыт работы в вузе и направление преподаваемой дисциплины. Остальные 10 пунктов опроса отражают сравнение результатов обучения в разных форматах, отношение к реализации онлайн-формата в вузе, предпочтения и рекомендации студентам внешних онлайн-курсов по преподаваемой дисциплине.

Сегодня многие университеты предлагают студентам три или четыре формата образования: очный, смешанный (гибридный), дистанционный с элементами очного, дистанционный.

Очный формат обучения реализуется лично, с ограниченным количеством онлайн занятий и взаимодействия или без них. Стандартно – 0–25 % обучения очно, 75–100 % – онлайн.

Смешанный (гибридный) формат предполагает сочетание очного обучения и онлайн-обучения. Стандартно – 25–75 % очно, 25–75 % онлайн.

Дистанционный формат с элементами очного обучения предполагает в основном онлайн-обучение, но дополняется некоторыми очными мероприятиями. Стандартно – 1–25 % лично, 75–99 % онлайн.

Дистанционный формат обучения реализуется полностью онлайн без очных компонентов, 100 % онлайн.

Важно отметить, что традиционная «универсальная» модель обучения в том формате, в котором мы его знаем сейчас, возникла в XVIII в. в Европе и до пандемии была представлена в большинстве университетов стран Европы, Северной Америки и России. При таком формате преподаватель лично взаимодействует со студентом, практически не использует цифровые возможности и передает информацию в одностороннем порядке [1].

Онлайн-формат образования имеет внушительную историю и претерпел целый ряд существенных трансформаций благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий. Как первый пример онлайн-обучения в мире можно рассматривать опыт Университета Иллинойса, США в 1960 г. Хотя интернет еще не был изобретен на тот момент, студенты начали учиться на компьютерных терминалах, которые были соединены между собой в сеть [2].

В 1985 г. П. Левинсон и Т. Возик создали программу Connected Education, предлагающую платные онлайн-курсы для выпускников, на которых преподавали профессора Новой школы социальных исследований в Нью-Йорке [3].

В 1989 г. Университет Феникса стал первым учебным заведением в мире, предложившим возможность получить степени бакалавра и магистра онлайн. Это было началом революции, потенциал которой немногие исследователи и разработчики могли предвидеть. Вскоре после этого, в 1991 г., начала работать Всемирная паутина, и Университет Феникса стал одним из первых вузов, реализующих онлайн образовательные программы через интернет [4].

В первом десятилетии XXI в. в США онлайн-образование становится не просто трендом, а в значительной степени мейнстримом. Из 18,2 млн студентов, поступивших в высшие учебные заведения осенью 2007 г., 3,9 млн (21,4 %) были зачислены хотя бы на один онлайн-курс [5].

В 2008 г. Д. Кормье был придуман термин «массовый открытый онлайн-курс» (МООК) для эксперимента с открытым курсом, который Д. Сименс и С. Даунс проводили в Университете Манитобы в классе из 25 студентов, который был открыт для более чем 1 500 онлайн-участников [4]. Золотой период для МООК пришелся на период с 2011 по 2015 г. Газета New York Times объявила 2012 г. Годом МООК, многие эксперты утверждали, что «революция» МООК – это «цунами», которое вскоре изменит высшее образование [6].

Опубликованы многочисленные работы о преимуществах онлайн-образования, в которых сторонники дистанционного формата обосновывают его эффективность благодаря гибкости курсов (обучение в любое время, в любом месте), огромному разнообразию курсов (ведущие университеты предлагают широчайший выбор курсов и уровней сложности), доступности (принято считать, что онлайн-образование дешевле традиционного формата), развитию навыков работы в виртуальной среде (ИТ), тайм-менеджмента, самомотивации и т. д. [7, 8].

Наряду с энтузиазмом и восторженными ожиданиями приверженцев онлайн-формата существует противоположная точка зрения, выражаемая в том числе академическим сообществом – как студентами, преподавателями, так и учеными, специализирующимися на исследованиях процессов обучения, коммуникации и т. д.

Aaron Bady, редактор издания *The New Enquiry*, в 2013 г. предупреждал об угрозах «МООКи-фикации» государственного высшего образования – массовой передачи государственных активов в пользу частных корпоративных интересов: «Большая часть этого аутсорсинга, вероятно, пойдет на коммерческие онлайн-учреждения, сектор образовательной индустрии, который постоянно дает худшие результаты при самых высоких затратах. Удержание студентов в этом секторе низкое, плата высокая, а качество результатов обучения низкое» [9].

Критика онлайн-образования также связана с проблемой усиления цифрового неравенства. Обеспеченные студенты имеют более мощные компьютеры, более сложные аудиовизуальные гаджеты, более высокую скорость интернета и т. д. [10].

Цифровой разрыв существует и среди университетов. Ведущие университеты имеют лучшую ИТ-инфраструктуру и более высокую долю ИТ-поддержки на каждом факультете по сравнению с региональными университетами с ограниченным бюджетом [11].

За пределами академических кругов широкая общественность также скептически относилась к онлайн-образованию. Опрос Gallup 2013 г. показал, что «общая оценка американцами интернет-программ колледжей в лучшем случае прохладная».

Онлайн-формат обеспечивает более низкое качество обучения и менее строгую оценку, и тестирование вызывает меньше доверия у работодателей. Более того, «несмотря на шумиху в СМИ и индустрии по поводу персонализированного характера онлайн-обучения, американцы по-прежнему считают традиционное обучение в классе более подходящим для каждого человека» [12].

В своей работе «Does online education live up to its promise?», опубликованной в 2019 г., Протопсалтис и Баум сформулировали результаты реализации онлайн-образования следующим образом:

- онлайн-образование является самым быстрорастущим сегментом высшего образования, и его рост преобладает в коммерческом секторе;
- преподаватели и академические лидеры, работодатели и широкая общественность скептически относятся к качеству и ценности онлайн-образования, которое, по их мнению, уступает очному обучению;
- студенты, обучающиеся в онлайн-формате, особенно неподготовленные и неблагополучные, не успевают и в среднем имеют плохие результаты;
- онлайн-образование не смогло повысить его доступность, оно часто стоит дороже, чем очные альтернативы, и не дает положительной отдачи от инвестиций;
- регулярная и содержательная интерактивная работа между учащимися и преподавателем является ключевым фактором, определяющим качество онлайн-образования, что приводит к повышению удовлетворенности студентов, обучению и результатам [13].

Показателен недавний пример столкновения противоположных точек зрения на выбор оптимального формата современного образования.

Кеннет В. Хендерсон, ректор Северо-восточного университета (Массачусетс, США), в декабре 2021 г. разместил на веб-сайте университета письмо, в котором сообщил студентам и преподавателям,

что бостонское учебное заведение намерено открыться, как и планировалось, в весеннем семестре, поскольку «очное обучение остается золотым стандартом» [14].

Оценка Хендерсона спровоцировала волну возмущения оппонентов. Лидеры движения за онлайн-образование отмечают, что какой бы ни была мотивация, риторика Хендерсона о «золотом стандарте» и подобные комментарии несправедливо маргинализируют качественные онлайн-курсы.

В России представители академического сообщества и эксперты образования также выражают полярные взгляды на образовательные форматы.

На сегодня в России не так много вариантов удаленного обучения по программам высшего образования, как за рубежом, и в основном оно реализуется частично удаленно – в большинстве случаев потребуется приехать в университет на защиту диплома и государственные экзамены. Ситуация объясняется тем, что, согласно Федеральному закону об образовании, в России существуют три формы образования – очная, очно-заочная и заочная. А в соответствии с приказом Минобрнауки дистанционное образование считается не формой, а технологией организации учебного процесса, которая может использоваться на всех отделениях. Как правило, под дистанционным бакалавриатом или магистратурой подразумевается та же «заочка», но с использованием компьютерных технологий. Среди отличий онлайн-обучения от привычного формата – онлайн-доступ к учебным материалам, отсутствие необходимости приезжать в университет на установочную сессию (с вводными лекциями и очными консультациями профессоров), общение с преподавателями и одногруппниками с помощью современных интерактивных средств [15].

По данным мониторинга экономики образования (ВШЭ), глубина проникновения онлайн-технологий в российское высшее образование не превышает 4%.

По оценкам экспертов, в ближайшие несколько лет не произойдет значительного увеличения количества массовых открытых онлайн-курсов для студентов высших учебных заведений. Среди причин – нехватка средств на покупку подобных образовательных продуктов; отсутствие у администрации вузов политической воли к тому, чтобы создавать курсы на долгосрочную перспективу и со стратегическим расчетом. В настоящее время основной состав игроков на рынке массовых открытых онлайн-курсов для российской системы высшего образования представлен следующими платформами: «Лекториум», «Универсариум», OpenEdu, отчасти – Stepik. В оценках текущих результатов работы Национальной платформы открытого образования (OpenEdu) эксперты ощутимо расходятся: часть относится к ним с большой долей скепсиса, часть продолжает видеть в ней перспективы.

Среди очевидных сценариев в среднесрочной перспективе – передача вузами части своих образовательных программ, прежде всего массовых, на аутсорсинг частным EdTech-компаниям, например преподавание английского – компаниям, подобным Skyeng. В пилотных форматах такие инициативы уже реализуются (в качестве примера приведем партнерство Skyeng и Томского государственного университета).

В 2016 г. Правительством Российской Федерации в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 гг. был утвержден приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (СЦОС).

Однако проект СЦОС эксперты рынка считают малоуспешным, в первую очередь по причине не просчитанной бизнес-модели. Критическую массу конечных потребителей привлечь на площадку не удалось, а учреждения высшего образования оказались не готовы активно покупать контент друг у друга. Вместе с тем как минимум часть вузов – хедлайнеры СЦОС (в частности, МГУ, ТГУ, ИТМО), получившие по конкурсу Минобрнауки наиболее значительные гранты, по мнению опрошенных нами экспертов, показали за последние два года заметный прогресс в реализации программ онлайн-образования [16].

Еще один масштабный проект, реализуемый в РФ, – «Университет 20.35». Он был заявлен как первый в России глобальный цифровой университет. Контент онлайн-платформы «Университета

20.35» формируют различные университеты, а также компании «Яндекс», Mail.ru и другие. При этом обучение на платформе дополняют короткие образовательные офлайн-мероприятия по проектной деятельности и конкретным практическим навыкам на тех или иных рынках.

По словам исполнительного директора А. Бугаенко, «„Университету 20.35“ предстоит работа по уточнению стратегии, структурированию и приоритизации деятельности» [17].

Царивший в предыдущие годы ажиотаж вокруг МООКов сменился более скептической оценкой. Больше МООКи не воспринимаются как «серебряная пуля» для учебных заведений. Тем не менее следует отметить, что МООКи успели стать рабочим инструментом для значительного числа российских вузов и вписаны в их контур цифровизации. Вместе с тем в общей сложности лишь 3,5 % студентов в стране проходили такие курсы, а целых 73 % не осведомлены о существовании МООКов [18].

Первая в России онлайн-магистратура открылась в 2016 г. в Физтехе. Пока в этом формате доступна только одна программа – «Современная комбинаторика», но, если эксперимент окажется успешным, дистанционными сделают и другие программы вуза. Кроме удаленных лекций, многие из которых были записаны специально для этой магистратуры, в программе также есть регулярные синхронные консультации с преподавателями. Помимо обязательных курсов можно выбрать дополнительные дисциплины и сформировать индивидуальную образовательную траекторию.

В одном из самых прогрессивных российских вузов реализуются три специальности магистратуры – «Компьютерная графика и web-дизайн», «Web-технологии» и «Управление человеческими ресурсами». Есть возможность сдать вступительные испытания удаленно. Во время учебы можно общаться с сокурсниками и преподавателями в формате вебинаров и форумов, а чтобы сдать сессию, не нужно приезжать в Санкт-Петербург, так как экзамены по дисциплинам проводятся в режиме онлайн.

Реорганизованный МЭСИ одним из первых начал вводить программы высшего образования в онлайн-формате. В данный момент на факультете дистанционного обучения одного из ведущих экономических вузов России можно получать образование с применением компьютера как очно-заочно (с занятиями два раза в неделю), так и заочно. Среди направлений подготовки – «Графический дизайн», «Менеджмент», «Экономика», «Юриспруденция» [15].

Представляют большой интерес результаты исследования опыта стресс-теста пандемии, опубликованные ВШЭ в июле 2020 г. [19].

Среди самых показательных можно выделить следующие результаты:

- 88 % преподавателей скептически относятся к дистанционному формату обучения; 88 % считают, что занятия лучше проводить в очном формате;

- 65 % преподавателей полагают, что проведение лекций в дистанционном формате, скорее, не позволяет контролировать вовлеченность студентов в образовательный процесс. Многие привычные форматы оказались менее эффективны, чем в офлайне. Например, более 70 % опасаются увеличения практик нечестного поведения среди студентов во время экзаменов, которые сложнее контролировать в дистанционном формате.

При жестком сравнении почти 90 % преподавателей отдают предпочтение традиционному формату с точки зрения качества образования, а 85 % считают традиционный формат более комфортным для себя.

Широкий резонанс вызвал комментарий министра науки и высшего образования Российской Федерации В. Н. Фалькова о возможности полного перехода в дистант в начале учебного года. На встрече с преподавателями министр отметил, что «Полный переход на дистант нам точно не грозит, и я думаю, сейчас произойдет, наоборот, обратная реакция – как только санитарные ограничения нам позволят, мы полностью вернемся в университеты». По словам Фалькова, переход на дистанционный формат невозможен без ущерба для качества образования. Министр считает, что полное и окончательное возвращение вузов к привычному формату обучения даст импульс для по-

явления новых живых и уникальных очных форматов. «Мне кажется, это будет просто рассвет таких очных форматов, живых форматов общения и таких уникальных форматов, которых не было раньше», – сказал Фальков [20].

Такие виды обучения, как дистанционное и смешанное, стали востребованными и во многих ситуациях безальтернативными в условия жестких ограничений.

Согласно определению Ю. С. Васильевой, под смешанным обучением «понимают образовательную технологию, включающую три обязательных компонента: контактные занятия обучающихся с преподавателем; дистанционные, в том числе онлайн, коммуникации преподавателя и обучающихся; самостоятельную работу обучающихся, организованную преподавателем» [21].

Подход к смешанному обучению характеризуется индивидуальностью или индивидуальным подходом в обучении, интегрированностью, целеустремленностью, гибкостью, избыточностью.

Детальный анализ существующих подходов к классификации моделей смешанного обучения представлен в работе В. И. Блинова, Е. Ю. Есениной, И. С. Сергеева «Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология» [22].

Среди профессионалов в сфере образовательных технологий также используется термин «дистанционное образование» в чрезвычайных условиях (*emergency remote teaching*).

В отличие от практик, в которых дистанционный формат запланирован с самого начала и которые предназначены для онлайн-обучения, ДОЭУ представляет собой временный переход обучения в альтернативный режим из-за кризисных обстоятельств. Этот формат предполагает использование полностью удаленного взаимодействия для обучения или образования, которые в противном случае проводились бы очно или в виде смешанных или гибридных курсов. Предполагается, что учебное заведение вернется к запланированному формату после того, как кризис или чрезвычайная ситуация будут устранены. Основная цель в этих обстоятельствах состоит не в том, чтобы воссоздать надежную образовательную экосистему, а в том, чтобы предоставить временный доступ к обучению и учебной поддержке таким образом, чтобы его можно было быстро настроить и обеспечить надежную доступность во время чрезвычайной ситуации или кризиса.

Севастопольский государственный университет, как и большинство российских вузов в период пандемии, вынужден был перейти на дистанционное обучение. До этого момента университет реализовывал учебные программы в традиционном формате. Промежуточная аттестация, государственная итоговая аттестация и практики проходили в дистанционном режиме. Сейчас учебные программы реализуются в смешанном формате – занятия проходят как в университетских аудиториях, так и дистанционно.

За период с начала пандемии в вузе была создана электронная образовательная информационная среда на платформе Moodle, охватывающая все преподаваемые дисциплины. Среди наиболее успешных проектов – «Морская археология» (разработчик – В. В. Вахонеев, кандидат исторических наук) и English for IT-Specialists (разработчики – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» СевГУ Е. А. Браславская и старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» СевГУ Т. А. Павлова).

«Цифровая морская археология» – первый онлайн-курс по подводной археологии на основе магистерской программы «Морская археология», которая уже три года существует в СевГУ. Онлайн-курс, разработка которого велась полтора года, включает 18 лекций с уникальными авторскими фото- и видеоматериалами. Благодаря грантовой поддержке Министерства высшего образования и науки РФ курс будет бесплатно доступен для всех желающих на национальной платформе «Открытое образование». Курс на английском языке опубликован в декабре 2020 г. на другой крупной онлайн-платформе в России – «Лекториум», а с 2021 г. – на зарубежной платформе [23].

Онлайн-курс English for IT-Specialists стал победителем в номинации «Лучший электронный курс для СДО Moodle» на международном конкурсе EdCrunch Award 2021 г. [24].

Планирование, подготовка и разработка онлайн-курса в университете занимают от шести до девяти месяцев, до того как курс будет предложен студентам. Преподаватель приобретает уверенность в работе с онлайн-курсом после второго или третьего повторения курса. Весьма маловероятно, что каждый преподаватель внезапно станет экспертом в области педагогического дизайна и онлайн-обучения в нынешней ситуации, когда время подготовки варьируется от одного дня до нескольких недель. Высококачественные курсы дороги в производстве и обслуживании.

Кроме того, невозможно просто создать онлайн-курс и оставить его неизменным, как и конспекты лекций. В большинстве областей постоянно возникают новые разработки и новые идеи, меняются учебные планы, программы и т. д. Каждый курс нуждается в постоянной настройке и внимании, а также регулярном обновлении. Более того, по мере развития технологий формы онлайн-обучения могут трансформироваться. Все это требует как времени преподавателей, так и поддержки со стороны других специалистов, включая экспертов по оценке, разработчиков курсов и технических экспертов. Через несколько лет в зависимости от сложности курса и возможностей учебного заведения стоимость этих усилий может превысить первоначальную стоимость запуска курса.

Всего исследователи выделяют девять параметров онлайн-курсов, каждый из которых имеет множество вариантов, подчеркивая сложность проектирования и процесса принятия решений [25]. Девять параметров включают модальность, темп, соотношение студентов и преподавателей, педагогику, роль инструктора в Сети, роль студента в Сети, синхронность онлайн-общения, роль онлайн-оценок и источник обратной связи.

Большая часть преподавателей, принявших участие в опросе (69,8 %), являются очень опытными специалистами со стажем работы в вузе более 10 и 20 лет; 22,5 % – молодые преподаватели с опытом до 5 лет.

81,4 % опрошенных специалистов преподают дисциплины гуманитарного блока; 13,2 % преподают технические дисциплины; 2,3 % – социальные дисциплины; 2,3 % – математику и информатику; 0,8 % – естественные науки.

65,1 % участников опроса согласны с утверждением, что онлайн-образование является важным направлением развития университета в долгосрочной перспективе; 16,3 % не согласны; 18,6 % затруднились ответить (рис. 1).

77,4 % преподавателей считают, что результаты учебной деятельности в формате онлайн-образования ниже по сравнению с очным; 18 % опрошенных считают, что результаты одинаковые; 4,7 % считают, что результаты выше (рис 2).

46,5 % участников опроса считают, что результаты учебной деятельности в смешанном формате образования ниже по сравнению с очным форматом; 25,6 % считают, что результаты одинаковые; 27,9 % считают, что результаты выше (рис. 3).

3. Онлайн-образование является важным направлением развития университета в долгосрочной перспективе
129 ответов

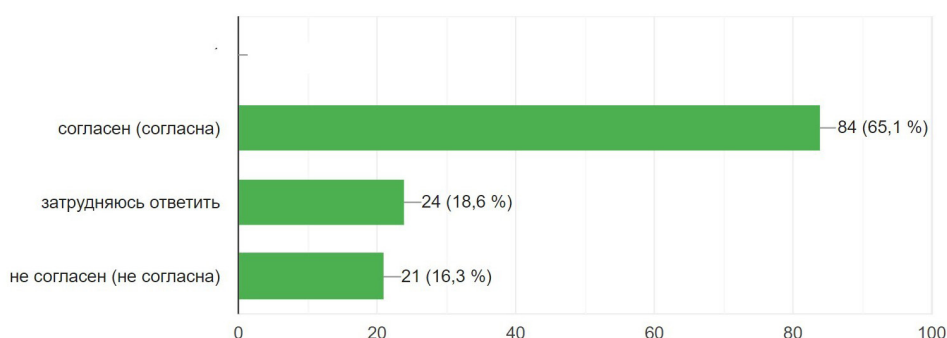


Рис. 1. Важность развития онлайн-формата в долгосрочной перспективе

4. Результаты учебной деятельности в формате онлайн-образования по сравнению с очным форматом

128 ответов

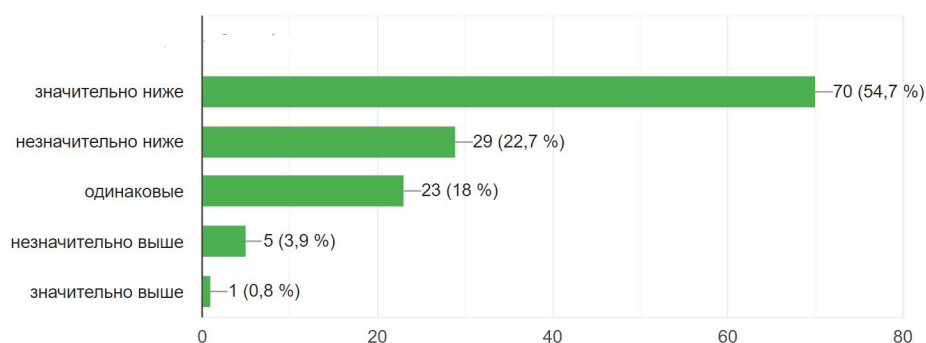


Рис. 2. Сравнение результатов учебной деятельности в онлайн и очном формате

5. Результаты учебной деятельности в смешанном формате образования по сравнению с очным форматом

129 ответов

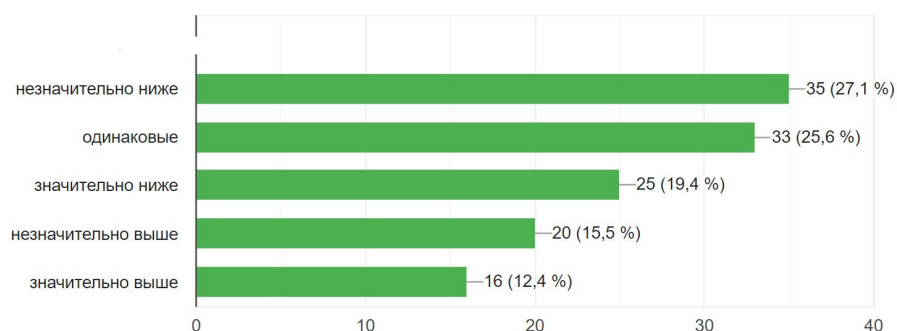


Рис. 3. Сравнение результатов учебной деятельности в смешанном и очном формате

Большая часть респондентов – 70,9 % – рассматривают смешанный формат обучения как более перспективный, чем онлайн-формат (рис. 4).

6. Смешанный формат обучения является более перспективным, чем онлайн-формат

127 ответов

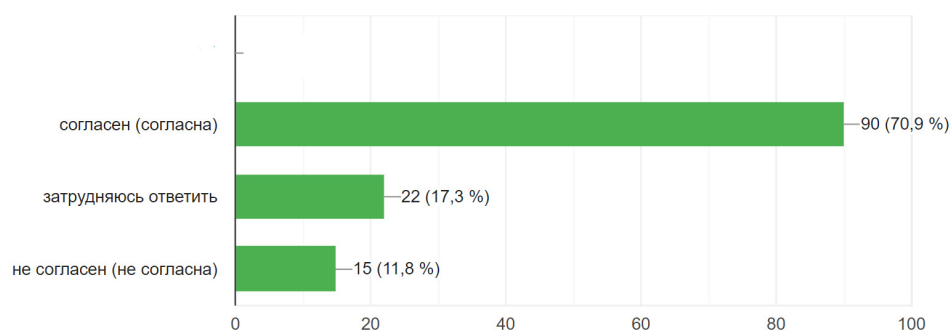


Рис. 4. Перспективность смешанного формата

30,2 % преподавателей не согласны с утверждением, что обучение в онлайн-формате реализуется в университете на высоком уровне, 27,9 % выразили согласие. Примечательно, что значительная часть опрошенных затруднилась с ответом – 41,9 %.

27,9 % преподавателей согласны, что в университете чрезмерно широко применяется онлайн-формат обучения; 38,8% не согласны с этим утверждением; 33,3 % затруднились ответить.

Значительная часть респондентов – 46,5 % – не согласны с утверждением, что в университете действует справедливая система поощрений за работу в онлайн-формате. Более трети опрошенных преподавателей – 37,2 % – затруднились с ответом; только 16,3 % согласны с данным утверждением.

38,8 % опрошенных не согласились с утверждением, что в университете выработаны эффективные инструменты оценки качества онлайн-образования; почти такое же количество преподавателей – 37,2 % – затруднились с ответом; только 24 % выразили согласие.

В вопросе о предпочтительном формате преподавания своей дисциплины в вузе более половины опрошенных – 53,5 % – выбрали смешанный формат; 43,4 % предпочитают очный формат; только 3,1% выбрали онлайн.

66,7 % рекомендуют качественные онлайн-курсы на различных платформах своим студентам; 33,3 % не рекомендуют.

Ответы преподавателей в группах с разным стажем преподавания в вузе о предпочтительном формате представлены в табл. 1.

Таблица 1

Предпочтительный формат по группам преподавателей с разным стажем, %

Стаж работы в вузе	Предпочитаемый формат		
	Очный	Смешанный	Онлайн
1–5 лет	62	34,5	3,5
6–10 лет	40	50	10
Более 10 лет	29,9	67,7	3,3
Более 20 лет	48,1	48,1	3,7

Самой распространенной комбинацией ответов, которая составляет 73,9% от всех опрошенных, стала комбинация ответов, указанная в табл. 2.

Респонденты, у которых доминирует крайне пессимистическая оценка, представленная в ситуации, составляют всего 1,5 %. Для пессимистов характерна комбинация установок табл. 3.

Таблица 2

Самая распространенная комбинация ответов

Установка	Ответы
Онлайн-образование является важным направлением развития университета в долгосрочной перспективе	Согласен(а)
Результаты учебной деятельности в формате онлайн-образования по сравнению с очным форматом	Незначительно ниже
Результаты учебной деятельности в смешанном формате образования по сравнению с очным форматом	Незначительно выше
Смешанный формат обучения является более перспективным, чем онлайн-формат	Согласен(а)
Обучение в онлайн-формате реализуется в университете на высоком уровне	Согласен(а)
Я рекомендую качественные онлайн-курсы на различных платформах своим студентам	Да
В университете действует справедливая система поощрений за работу в онлайн-формате	Затрудняюсь ответить
В университете чрезмерно широко применяется онлайн-формат обучения	Да

Таблица 3

Комбинация ответов крайних пессимистов

Установка	Ответы
Онлайн-образование является важным направлением развития университета в долгосрочной перспективе	Не согласен
Смешанный формат обучения является более перспективным, чем онлайн-формат	Не согласен
Обучение в онлайн-формате реализуется в университете на высоком уровне	Не согласен
Я рекомендую качественные онлайн-курсы на различных платформах своим студентам	Нет
В университете действует справедливая система поощрений за работу в онлайн-формате	Не согласен
В университете чрезмерно широко применяется онлайн-формат обучения	Согласен

Респонденты, у которых доминирует максимально оптимистическая оценка ситуации, составляют 5,4 % (табл. 4). Важно отметить, что большую часть оптимистов составляют преподаватели со стажем более 10 лет, хотя можно было предположить, что это могли бы быть молодые преподаватели или ассистенты со стажем менее 5 лет опыта работы.

Таблица 4

Комбинация ответов крайних оптимистов

Установка	Ответы
Онлайн-образование является важным направлением развития университета в долгосрочной перспективе	Согласен
Смешанный формат обучения является более перспективным, чем онлайн-формат	Согласен
Обучение в онлайн-формате реализуется в университете на высоком уровне	Согласен
Я рекомендую качественные онлайн-курсы на различных платформах своим студентам	Да
В университете действует справедливая система поощрений за работу в онлайн-формате	Согласен
В университете чрезмерно широко применяется онлайн-формат обучения	Не согласен

Опыт работы в сложных условиях вынужденного перехода в дистанционный формат позволил преподавателям объективно оценить проблемы, недостатки, ограничения и трудности реализации обучения онлайн в сравнении с очным форматом.

Несомненно, после продолжительного периода пандемии четко сформирован запрос на нормальность; ощутима усталость от неопределенности, тревожности и перегруженности в профессиональной деятельности педагогов.

Чрезвычайная ситуация стала мощным импульсом к мобилизации университетских коллективов, которым предстояло выполнить, казалось бы, невозможные задачи. Как показал практический опыт, часто онлайн-формат разрушает границы личного пространства педагога и предполагает режим работы 24/7.

Преподаватели приобрели новые профессиональные, информационно-коммуникационные и другие навыки в формате онлайн, увидели для себя определенные окна возможностей. Произошедшая трансформация в работе преподавателя как творческой, интеллектуально развитой личности, направленной на созидание, не может не оказать влияния на всю его дальнейшую профессиональную деятельность.

Как уже принято в практике передовых зарубежных вузов, над созданием эффективных моделей интерактивных курсов трудятся целые отделы специалистов, где педагог отвечает лишь за смысловое наполнение и методическую разработку, программный дизайнер – за техническое воплощение, психолог – за восприятие и т. д. К сожалению, в отечественных учебных заведениях пока нет подобного рода департаментов в силу недостатка инвестиций в эту область. В лучшем случае в штате есть несколько специалистов, способных осуществлять подобного рода деятельность. При этом преподаватели должны обладать универсальной подготовкой как в сфере педагогических и информационных технологий, так и в области психологии.

Смешанный формат получил положительную оценку как перспективный в данном исследовании. Вероятно, в нем преподаватели видят потенциал интегрирования сильных сторон традиционного формата и гибкости онлайн-формата. При этом сохраняется ведущая роль личного взаимодействия, живая коммуникация, химия человеческих отношений; обеспечивается добросовестная, качественная проверка знаний.

Необходимо принимать во внимание, что, помимо теоретического и практического обучения в вузе, исследователи выделяют еще несколько важных направлений деятельности студентов: научно-исследовательскую, спортивно-массовую, художественную, общественно-организационную, производственно-трудовую и др.

Как и в нескольких более ранних исследованиях, проводимых в России и за рубежом, опрос показал, что большинство преподавателей оценивают результаты обучения онлайн как более низкие [11].

Тот факт, что значительная доля преподавателей (от 37,2 до 41,9 %) выбрала вариант «затрудняюсь ответить» в вопросах, касающихся оценки реализации онлайн-образования (уровень, избыточность, справедливость поощрения, эффективность инструментов оценки), свидетельствует о чувствительности этих тем для респондентов и необходимости проведения серьезной работы в названных сферах.

Преподаватели отдают предпочтение очному и смешанному форматам, так они обеспечивают более высокие результаты учебной деятельности студентов, сохраняют функции воспитания, социализации личности студента в вузе.

Следует четко разделять дистанционное образование в чрезвычайных условиях и полноценный онлайн-формат. Разработку онлайн-курсов необходимо доверять профессионалам, проводить тестирование в реальных условиях и не полагаться исключительно на мнение финансово заинтересованных сторон. Работа педагога – интересно и качественно преподавать свою дисциплину в соответствии с требованиями программ и т. д. В экосистему вузов необходимо встроить профессионалов, специализирующихся на педагогическом дизайне, анализе данных, разработке образовательных программ, образовательных технологиях и т. д.

Преподаватели продолжают работать в режиме многозадачности – изменение форматов в зависимости от эпидемиологической обстановки предполагает оперативное переключение на оптимальный на данный момент формат без существенных потерь в качестве образования. В современных условиях выбор формата часто является безальтернативным для целых государств. Эта ситуация требует огромных интеллектуальных и психоэмоциональных затрат от преподавателей. Всесторонняя поддержка со стороны вуза, достойное вознаграждение за труд, обеспечение методической, технической подготовки – важнейшие составляющие удовлетворенности профессиональной деятельностью преподавателя, которая в свою очередь определяет мотивированность педагога, его желание развиваться и работать творчески.

Помимо сложной и непредсказуемой эпидемиологической ситуации в мире, совокупность еще нескольких факторов, таких как агрессивная конкуренция со стороны EdTech компаний, волатильность рынка труда, старение населения, экономические проблемы и др., активно влияет

на процесс трансформации высшего образования. Вероятно, для выживания вуза необходимо развивать разнообразные образовательные форматы, сохраняя качество высшего образования в каждом из них и доверие общества, а также преподаватели с разным опытом работы должны уметь работать в разных форматах или иметь возможность и желание научиться работать в этих форматах.

Список литературы

1. Бижанова А. Дистанционное и традиционное обучение: что лучше. Forbez.kz. URL: https://forbez.kz/blogs/blogsid_230746 (дата обращения: 04.02.2022).
2. Hope Kentnor Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States Digitalcommons. du.edu. URL: https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law_facpub (дата обращения: 04.02.2022).
3. A Brief History of MOOCs. McGill Association of University Teachers. URL: <https://www.mcgill.ca/maut/news-current-affairs/moocs/history> (дата обращения: 04.02.2022).
4. Percival R. Carry on learning: Learning Cyberspace. New Scientist. URL: <https://www.newscientist.com/article/mg14820045-300-carry-on-learning-learning-cyberspace/> (дата обращения: 04.02.2022).
5. Staying the Course Online Education in the United States. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529698.pdf> (дата обращения: 04.02.2022).
6. Pappano L. The Year of the MOOC. The New York Times. URL: [https://www.scrip.org/\(S\(lz5mqp453ed%20snr55rrgct55\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2021759](https://www.scrip.org/(S(lz5mqp453ed%20snr55rrgct55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2021759) (дата обращения: 12.04.2022).
7. Bond M. Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. SpringerOpen. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00282-x> (дата обращения: 04.02.2022).
8. Stick S. L., Ivankova N. V. A decade of innovation and success in virtual learning: A world-wide asynchronous graduate program and educational leadership and higher education // Online Journal of Distance Learning Administration. 2004. VII (IV). P. 432.
9. Bady A. The MOOC bubble and the attack on public education. Academic Matters. URL: <https://academicmatters.ca/the-mooc-bubble-and-the-attack-on-public-education/> (дата обращения: 04.02.2022).
10. Бекова С. К., Терентьев Е. А., Малошонов Н. Г. Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: связь социально-экономического положения семьи и опыта дистанционного обучения студентов // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2021. № 1. С. 74–92. doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-74-92
11. Клячко Т. Л., Новосельцев А. В., Одолевская Е. В., Синельников-Мурылев С. Г. Уроки пандемии коронавируса и возможное изменение механизма финансового обеспечения деятельности вузов // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2021. № 1. С. 8–30. doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-8-30
12. Jones J. Online education. CallupNews. URL: <https://news.gallup.com/poll/165434/online-education.aspx> (дата обращения: 04.02.2022).
13. Baum S. Does Online Education Live Up to Its Promise? A Look at The Evidence. Urban Institute. URL: <https://www.urban.org/research/publication/does-online-education-live-its-promise-look-evidence> (дата обращения: 12.04.2022).
14. Smalley S. Rhetorical War Over Online Versus In-Person Instruction. Inside higher ED. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2022/01/06/northeastern-chancellor-person-ed-gold-standard> (дата обращения: 12.04.2022).
15. Учись везде: что происходит с высшим образованием в онлайн-формате // Учеба.ру. URL: <https://www.ucheba.ru/article/3157> (дата обращения: 04.02.2022).
16. Тугуз Ф.А. Цифровое образование как новая педагогическая парадигма // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. Т. 13, № 3. С. 140–146. doi: 10.47370/2078-1024-2021-13-3-140-146.
17. Университет 20.35 // Tadviser. URL: https://www.tadviser.ru/index.php/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F:%D0%A3%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82_%D0%9D%D0%A2%D0%98_20.35 (дата обращения: 12.04.2022).
18. Карпова А. В. Вызов времени: усиление тенденций цифрового образования в высших учебных заведениях // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2020. № 4 (45). URL:

- <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vyzov-vremeni-usilenie-tendentsij-tsifrovogo-obrazovaniya-v-vyshshikh-uchebnykh-zavedeniyakh.html> (дата обращения: 12.04.2022).
19. Уроки стресс-теста: вузы в условиях пандемии и после нее. Россия и образование. URL: https://drive.google.com/file/d/1GMcBIoP8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view (дата обращения: 04.02.2022).
 20. Фальков В. А. Полный перевод высшего образования в дистант невозможен. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 12.04.2022).
 21. Чичерина Н. В., Васильева Ю. С., Родионова Е. В. Смешанное обучение: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 1 (73). С. 22–31.
 22. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 5. С. 44–64. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64
 23. Цифровая морская археология. Открытое образование. URL: <https://openedu.ru/course/sevsu/Sevsu2/> (дата обращения: 04.02.2022).
 24. Победители прошлого года. EDCRUNCH AWARD. URL: <https://edtek.ru/kurs2020/elektronnyy-kurs-dlya-sdo-moodle/english-for-it-specialists/> (дата обращения: 12.04.2022).
 25. Means B. Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/e220/2a139b9243ca3b2ecf98ac07a55464c581c9.pdf> (дата обращения: 04.02.2022).

References

1. Bizhanova A. Dstantsionnoye i traditsionnoye obucheniye: chto luchshe [Distance and traditional education: which is better]. *Forbez.kz* (in Russian). URL: https://forbes.kz/blogs/blogsid_230746 (accessed 4 February 2022).
2. Hope Kentnor Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Digitalcommons.du.edu*. URL: https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law_facpub (accessed 4 February 2022).
3. *A Brief History of MOOCs. McGill Association of University Teachers*. URL: <https://www.mcgill.ca/maut/news-current-affairs/moocs/history> (accessed 4 February 2022).
4. Percival R. Carry on learning: Learning Cyberspace. *New Scientist*. URL: <https://www.newscientist.com/article/mg14820045-300-carry-on-learning-learning-cyberspace/> (accessed 4 February 2022).
5. *Staying the Course Online Education in the United States*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529698.pdf> (accessed 4 February 2022).
6. Pappano L. The Year of the MOOC. *The New York Times*. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453ed%20snp55rrgjt55\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2021759](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453ed%20snp55rrgjt55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2021759) (accessed 12 April 2022).
7. Bond M. Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *SpringerOpen*. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00282-x> (accessed 4 February 2022).
8. Stick S.L., Ivankova N.V. A decade of innovation and success in virtual learning: A world-wide asynchronous graduate program and educational leadership and higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2004, vol. VII (IV), pp. 432.
9. Bady A. *The MOOC bubble and the attack on public education. Academic Matters*. URL: <https://academicmatters.ca/the-mooc-bubble-and-the-attack-on-public-education/> (accessed 4 February 2022).
10. Bekova S. K., Terentiyev E. A., Maloshonok N. G. Obrazovatel'noye neravenstvo v usloviyakh pandemii COVID-19: vzaimosvyaz' sotsial'no-ekonomicheskogo polozheniya sem'i i opyta dstantsionnogo obucheniya studentov [Educational inequality in the context of the COVID-19 pandemic: the relationship between the socio-economic situation of the family and the experience of distance learning of students]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2021, no. 1, pp. 74–92 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-74-92
11. Klyachko T. L., Novosel'tsev A. V., Odoevskaya E. V., Sinelnikov-Murylev S. G. Uroki pandemii koronavirusa i vozmozhnoye izmeneniye mekhanizma finansovogo obespecheniya deyatel'nosti vuzov [Lessons from the coronavirus pandemic and a possible change in the mechanism of financial support for the activities of universities]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2021, no. 1, pp. 8–30 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-8-30
12. Jones J. Online education. *CallupNews*. URL: <https://news.gallup.com/poll/165434/online-education.aspx> (accessed 4 February 2022).

13. Baum S. *Does Online Education Live Up to Its Promise? A Look at The Evidence*. Urban Institute. URL: <https://www.urban.org/research/publication/does-online-education-live-its-promise-look-evidence> (accessed 12 April 2022).
14. Smalley S. *Rhetorical War Over Online Versus In-Person Instruction*. Inside higher ED. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2022/01/06/northeastern-chancellor-person-ed-gold-standard> (accessed 12 April 2022).
15. Uchites' vezde: chto proiskhodit s vysshim obrazovaniyem v onlayn-formate [Learn everywhere: what is happening with higher education in online format]. *Uchyoba.ru* (in Russian). URL: <https://www.ucheba.ru/article/3157> (accessed 4 February 2022).
16. Tuguz F. A. Tsifrovoye obrazovaniye kak novaya pedagogicheskaya paradigma [Digital education as a new pedagogical paradigm]. *Vestnik Maykovskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2021, vol. 13, no. 3, pp. 140–146 (in Russian). DOI: 10.47370/2078-1024-2021-13-3-140-146.
17. Universitet 20.35 [University 20.35]. *Tadviser* (in Russian). URL: https://www.tadviser.ru/index.php/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F:%D0%A3%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82_%D0%9D%D0%A2%D0%98_20.35 (accessed 12 April 2022).
18. Karpova A. V. Vyzov vremeni: usileniye tendentsiy tsifrovogo obrazovaniya v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh [Challenge of the Times: Increasing Trends in Digital Education in Higher Education Institutions]. *Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal*, 2020, no. 04 (45) (in Russian). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vyzov-vremeni-usilenie-tendentsij-tsfrovogo-obrazovaniya-v-vysshikh-uchebnykh-zavedeniyakh.html> (accessed 12 April 2022).
19. Uroki "Stress-testa": vuzy v usloviyakh pandemii i posle neyo. *Analiticheskiy doklad* [The lessons of the "stress test" universities in the context of the pandemic and after it. Analytical report]. URL: https://drive.google.com/file/d/1GMcBIoP8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view (accessed 4 February 2022).
20. Falkov V. A. *Polnyy perevod vysshego obrazovaniya v distant nevozmozen* [Full translation of higher education in distance learning is not possible]. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya rossiyskoy federatsii [Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation] (in Russian). URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (accessed 12 April 2022).
21. Chicherina N. V., Vasileva Yu. S., Rodionova E. V. Smeshannoye obucheniye: modeli i real'nyye praktiki [Blended Learning: Models and Real Practices]. *Otkryitoye i distantsionnoye obrazovaniye*, 2019, no. 1 (73), pp. 22–31 (in Russian).
22. Blinov V. I., Esenina E. Yu., Sergeyev I. S. Modeli smeshannogo obucheniya: organizatsionno-didakticheskaya tipologiya [Blended learning models: organizational and didactic typology]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii*, 2021, vol. 30, no. 5, pp. 44–64 (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64
23. Tsifrovaya morskaya arkheologiya [Digital marine archeology]. *Otkryitoye obrazovaniye* (in Russian). URL: <https://openedu.ru/course/sevsu/Sevsu2/> (accessed 4 February 2022).
24. Pobediteli proshlogo goda [Last year's winners]. *EDCRUNCH AWARD* (in Russian). URL: <https://edtek.ru/kurs2020/elektronnyy-kurs-dlya-sdo-moodle/english-for-it-specialists/> (accessed 12 April 2022).
25. Means B. *Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How*. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/e220/2a139b9243ca3b2ecf98ac07a55464c581c9.pdf> (accessed 4 February 2022).

Информация об авторах

Семёнкина И. А., кандидат психологических наук, доцент, доцент, Севастопольский государственный университет (ул. Университетская, 33, Севастополь, Россия, 299053).
E-mail: isemyonkina@mail.ru

Павлова Т. А., старший преподаватель, Севастопольский государственный университет (ул. Университетская, 33, Севастополь, Россия, 299053).
E-mail: tatyana_bokhan@mail.ru

Information about the authors

Semenkina I. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Sevastopol State University (ul. Universitetskaya, 33, Sevastopol, Russian Federation, 299053).

E-mail: isemyonkina@mail.ru

Pavlova T. A., Senior Lecturer, Sevastopol State University (ul. Universitetskaya, 33, Sevastopol, Russian Federation, 299053).

E-mail: tatyana_bokhan@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.04.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 08.04.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 37.08

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-107-114>

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ВУЗЕ: ОПЫТ И АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Галия Хамитовна Вахитова¹, Аэлиита Маратовна Сафина², Наиля Газизовна Хакимова³

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{2,3} Набережночелнинский государственный педагогический университет,
Набережные Челны, Россия

¹ galija2000@mail.ru

² sam7mam@mail.ru

³ 340268@mail.ru

Аннотация

В статье раскрываются организационные и содержательные возможности педагогического вуза, способствующие профессиональному становлению молодых педагогов. Описаны подходы двух университетов к организации наставничества. В Набережных Челнах одним из механизмов наставнической деятельности является постдипломное сопровождение молодых специалистов. В качестве примера особенностей организации наставничества в Томске приведен опыт совместной работы в центре квазипрофессиональной деятельности, где студенты могут осуществлять профессиональную деятельность по организации дошкольного образования, свои первые профессиональные пробы под руководством преподавателей-наставников. В статье представлены результаты анкетного опроса выпускных групп Набережночелнинского и Томского государственных педагогических университетов в сравнительном контексте. Полученные результаты опроса респондентов из разных вузов могут ориентировать педагогическое сообщество на работу по консолидации коллегиальных усилий для создания и реализации совместных проектов, программ, мероприятий.

Ключевые слова: наставничество, постдипломное сопровождение, профессиональная адаптация, анкетирование, молодой специалист, роли наставника

Для цитирования: Вахитова Г. Х., Сафина А. М., Хакимова Н. Г. Особенности реализации наставничества в вузе: опыт и анализ эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 107–114. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-107-114>

Original article

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF MENTORING IN UNIVERSITIES: EXPERIENCE AND ANALYSIS OF EMPIRICAL RESEARCH

Galiya H. Vakhitova¹, Aelita M. Safina², Nailya G. Khakimova³

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

^{2,3} Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russian Federation

¹ galija2000@mail.ru

² sam7mam@mail.ru

³ 340268@mail.ru

Abstract

The article reveals the organizational and content possibilities of a pedagogical university that contribute to the professional development of young teachers. The approaches of two pedagogical

universities to the organization of mentoring are described. It is indicated that a mentor in modern conditions should perform different roles: from a consultant to a tutor and a coach. As practice shows, it is the ability of a mentor to perform various roles that makes it possible to develop and expand the professional competencies of young specialists and form a stable motivation for professional activity. In Naberezhnye Chelny one of the mechanisms for mentoring is postgraduate support for young professionals. As an example of the peculiarities of the organization of mentoring in Tomsk, the experience of working together in the center of quasi-professional activity, where students can carry out professional activities in the organization of pre-school education, their first professional tests under the guidance of teachers-mentors is given. The article presents the results of a questionnaire survey of graduate groups of Naberezhnye Chelny and Tomsk State Pedagogical Universities in a comparative context. The authors concluded that different respondents, divided not only geographically, but also mentally, may have different opinions. The results of a survey of respondents from different universities can guide the teaching community to work on consolidating collegial efforts to create and implement joint projects, programs and events.

Keywords: *mentoring, postgraduate support, professional adaptation, questioning, young specialist, mentor qualities*

For citation: Vakhitova G. H., Safina A. M., Khakimova N. G. Features of the implementation of mentoring in universities: experience and analysis of empirical research [Osobennosti realizatsii nastavnichestva v vuze: opyt i analiz empiricheskogo issledovaniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 107–114. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-107-114>

В эпоху глобальной цифровизации на всех уровнях происходит постоянная трансформация образовательного процесса, что ведет за собой изменение роли учителя от простого транслятора знаний до специалиста, готового работать с инновациями, передовыми технологиями, нестандартными формами обучения и воспитания. Данное положение актуализирует проблему поиска новых методологических подходов, концепций, технологий для профессионального становления специалистов [1, 2]. Сегодня важнейшее требование, предъявляемое к подготовке специалистов в системе высшего образования, связано с необходимостью формирования системного мышления, открывающего возможности развития профессиональных знаний и в целом ресурсов будущей профессии [1–3]. Решение данной непростой задачи, по нашему убеждению, возможно при организации наставничества как сопровождения молодого специалиста в различных образовательных учреждениях. Технология сопровождения (наставничества) способна перемещать человека с недостаточным опытом из зоны непонимания в зону осознания причин трудностей; она способствует раскрытию потенциала того, к кому приставлен наставник, помогает ему в поиске новых подходов, возможностей и нестандартных решений возникающих проблем.

Причем, надо отметить, современный наставник в зависимости от того, какие функции и профессиональные действия выполняет, должен обладать определенными компетенциями и проявлять их в полной мере, что дает ему возможность выполнять различные роли [1, 4–8]:

- консультант – способность обсуждать и решать проблемные вопросы, возникающие у обучающихся на разных этапах их педагогической деятельности;
- модератор – способность осуществлять информационно-методическое сопровождение профессионального развития обучающегося через раскрытие его потенциала возможностей и способностей;
- фасилитатор – способность раскрывать потенциал, вдохновлять и мотивировать на реализацию потенциала, создавать среду, доброжелательную к раскрытию и реализации потенциала;
- тренер компетенций – способность раскрывать скрытые возможности, вдохновлять и мотивировать на реализацию внутреннего ресурса, создавать среду, способствующую раскрытию и реализации потенциала;
- коучер – способность предпринимать необходимые меры и создавать поддерживающие условия в ситуациях, когда наставляемый в этом нуждается.

Умение наставника выполнять указанные роли, на наш взгляд, направлено, во-первых, на выявление профессиональных дефицитов и определение конкретных проблем, с которыми сталкиваются молодые специалисты в течение первого года работы в образовательных учреждениях. Во-вторых, это умение расширяет компетенции самого наставника и дает возможность определения эффективных форм постдипломного сопровождения выпускников педагогических вузов. Указанные умения рассмотрены и подробно проанализированы в целом ряде трудов ученых, связанных с проблемами организации и реализации наставничества [4–9].

Как показывает опыт реализации программ постдипломного сопровождения выпускников Набережночелнинского государственного педагогического университета (г. Набережные Челны, Татарстан), именно умение наставника выполнять различные роли дает возможность развития и расширения профессиональных компетенций молодых специалистов и формирования устойчивой мотивации к профессиональной деятельности [10].

Безусловно, указанные программы, реализующиеся в педагогическом университете г. Набережные Челны, в первую очередь направлены на обеспечение положительных изменений в формировании профессиональных компетенций конкретного выпускника. Вместе с тем можно отметить и другие стороны, являющиеся показателями эффективности программ постдипломного сопровождения выпускника за достаточно длительное время, с 2017 г.:

- для администрации вуза появились инструменты стимулирования деятельности преподавателей-наставников;
- изменилась модель постдипломного сопровождения в вузе, что повлияло на качество наставнической деятельности педагогов вуза;
- были выявлены достаточно широкие *hardskills*-компетенции у наставников;
- определены *softskills*-компетенции у молодых педагогов – выпускников университета.

Отметим, постдипломное сопровождение выпускников, несмотря на положительные результаты, имеющиеся в Набережночелнинском педагогическом университете, требует особого внимания и детального изучения не только и не столько со стороны наставников, сколько со стороны руководства вузов и органов управления образованием. На наш взгляд, постдипломное сопровождение включает не только отслеживание трудностей и фиксацию достижений молодого специалиста, а в большей мере проведение комплекса мероприятий, включающих диагностику и мониторинг профессиональных компетенций на основе единых фондов оценочных материалов, организацию семинаров, научно-практических конференций, проведение мастер-классов, методических дней, создание консультационного центра по оказанию методической помощи, организацию работы школы молодого учителя. Все это требует создания и реализации комплексных программ постдипломного сопровождения выпускников педагогических вузов. Разумеется, данные программы ориентированы на консолидацию совместных усилий вуза, учреждений образования и органов управления образованием. С другой стороны, такие программы помогут выпускникам в успешной адаптации и, а это очень важно, в осознании правильности выбора педагогической профессии.

Кроме программ постдипломного сопровождения выпускников, для успешной реализации наставничества возможно создание центров квазипрофессиональной деятельности на базе высших учебных заведений, где студенты могут осуществлять профессиональную деятельность, свои первые профессиональные пробы под руководством преподавателей-наставников. Так, существующий с 2007 г. учебно-методический центр по предшкольному образованию детей на базе факультета дошкольного и начального образования Института детства и артпедагогике Томского государственного педагогического университета, определил возможности включения части студентов, мотивированной и практико-ориентированной, в квазипрофессиональную деятельность под руководством педагога-наставника. Совместная деятельность педагога и студентов в данном центре иллюстрирует необходимость использования различных ролей наставника [7]. Важно заметить, что от умения

наставника правильно определить и выбрать роль – от консультанта до тьютора и коучера – зависит формирование компетенций студентов – будущих педагогов и устойчивой мотивации к профессиональной деятельности [1, 4, 6, 8].

Выбор наставником из широкого спектра различных ролей в конкретной практической ситуации предшкольного образования неслучаен. Данный выбор может зависеть от многих факторов и требует соблюдения определенных условий, к которым можно отнести:

- обязательное соблюдение профессиональной этики;
- осознание необходимости персонифицированного подхода к каждому студенту;
- использование способов сопровождения и поддержки в зависимости от заданной реальной ситуации;
- оказание адресной помощи по результатам наблюдения за пробными действиями студента;
- всемерная поддержка комфортной обстановки, в которой студент во время первых профессиональных проб не боится совершения ошибок.

Таким образом, наставничество в практике организации квазипрофессиональной деятельности – это совокупность продуманных, выверенных действий, обеспечивающих раскрытие потенциальных дарований студентов, задающих вектор для построения гуманистической модели профессионального мышления. И в этом случае целью продуманных действий наставника, как показывает многолетняя практика, является профессионализация студентов, практико-ориентированная подготовка к будущей педагогической деятельности в различных образовательных учреждениях.

Анализируя организацию наставничества в высших учебных заведениях, нельзя не учитывать мнение самих студентов, насколько для них этот процесс важен и необходим. В связи с этим интересно выяснить отношение студентов к наставничеству. Для этой цели в феврале 2022 г. было проведено анкетирование 72 студентов выпускных курсов (направление подготовки: 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки): начальное образование и дошкольное образование) Набережночелнинского государственного педагогического университета и Томского государственного педагогического университета. Среди опрошенных были 23 студента пятого курса факультета педагогики и психологии НГПУ и 49 студентов пятого курса факультета дошкольного и начального образования Института детства и артпедагогики ТГПУ. Респондентам обоих вузов была предложена анкета, состоящая из шести вопросов.

Отвечая на первый вопрос «Как Вы считаете, нужен ли наставник в Вашей будущей профессиональной деятельности?», 67 опрошенных, что составило 93 % из обоих университетов, ответили утвердительно, а отрицательно 7 % (три человека из ТГПУ и два – из НГПУ указали, что по окончании университета не планируют работать в образовании).

Отвечая на второй вопрос «По вашему мнению, в чем должен помогать наставник молодому специалисту?», студенты могли указать несколько вариантов ответов. Здесь из предложенных трех вариантов чаще отмечали:

- оказание методической помощи – 43 выбора, что составило 60% ответивших;
- в оформлении и ведении отчетной и другой документации – 34 выбора (47 % опрошенных);
- менее частотным оказался вариант ответа «в адаптации в коллективе» – 20 выборов (28 % респондентов).

Респондентами из НГПУ были предложены и свои варианты ответов, например: «наставник поможет снять эмоциональное напряжение», «будет содействовать установлению контактов с детьми и их родителями», «окажет консультации при решении педагогических проблем» и т. д.

Среди ответов у студентов обоих вузов на третий вопрос анкеты «В каких формах должно быть организовано наставничество в современном образовательном учреждении?» самыми частотными оказались:

- индивидуальные консультации и открытые мероприятия для молодых педагогов. Данные формы выбрали одинаковое количество респондентов – 46 (64 %).

Другие формы оказались менее популярными, ответы распределились следующим образом:

- школа молодого специалиста – 12 выборов (17 %);
- профессиональные клубы наставников и молодых специалистов – 9 выборов (13 %);
- методическое объединение наставников – 6 выборов (8 %).

Как видно из ответов, студенты выпускных курсов обоих университетов больше ждут активной помощи от наставника, меньше сами хотят включаться в активные формы сотрудничества и совместной деятельности через школы молодого специалиста или профессиональные клубы наставников и молодых специалистов.

В первой части следующего вопроса «Какими качествами должен обладать наставник?» студентам надо было указать, какими именно в большей мере – профессиональными или гуманистическими – характеристиками должен обладать наставник. Отвечая на этот вопрос, большинство студентов и Томска, и Татарстана указали, что наставник должен обладать в первую очередь профессиональными качествами – 42 выбора (58 %). Часть респондентов отметили, что наставник в равной мере должен обладать как профессиональными, так и гуманистическими качествами – 18 выборов (22 %). Меньшая часть опрошиваемых выбрала в качестве приоритетных гуманистические качества наставника – 14 выборов (20 %). Поскольку вторая часть вопроса, касающаяся перечисления конкретных профессионально-личностных качеств, была открытой, ответы были разнообразными. Укажем самые распространенные качества наставника, названные в анкетах. К первой группе профессиональных качеств были отнесены: трудолюбие, ответственность, целеустремленность, справедливость, честность, высокая самоорганизация, обязательность, креативность, работоспособность, объективность, мобильность, наличие лидерских качеств и большого педагогического опыта. Во второй группе, к которой были отнесены гуманистические качества, чаще указывали: толерантность, доброжелательность, тактичность, коммуникабельность, внимательность, отзывчивость, открытость, умение слушать и объяснять.

Отвечая на пятый вопрос «Нужен ли наставник студенту – будущему педагогу?», респонденты двух университетов во мнениях разделились. Так, студенты НГПУ в большинстве своем ответили утвердительно: из 23 опрошиваемых 19 (83 %) ответили, что нужен, 3 человека (13%) имеют обратное мнение и 1 человек (4 %) затрудняется ответить.

Большее количество студентов ТГПУ убеждены, что на студенческой скамье роль наставника не востребована, так ответили 35 (71 %) респондентов из 49 опрошенных. 14 (29 %) человек согласились, что наставник для студентов нужен.

Шестой вопрос был открытым и адресовался тем студентам, кто ответил утвердительно на пятый вопрос. Отвечая на него, надо было указать ролевые установки наставника для обучающихся в вузе. Студенты ТГПУ указали всего две ролевые установки:

- помощник в адаптации на первом курсе – 4 выбора (8 %);
- тьютор – при прохождении педагогической практики в образовательных учреждениях – 10 выборов (20 %).

Ответы респондентов из НГПУ на шестой вопрос были разнообразными. Можно привести примеры единичных выборов ролей, связанных с наличием у наставника следующих умений: сплочивать коллектив; формировать общественно значимые интересы, проявлять творческие способности и профессиональное мастерство; расширять общекультурный и профессиональный кругозор; оказывать помощь при подготовке к урокам, в написании курсовых работ, статей и подготовке презентаций, публичных выступлений; обучать новым педагогическим технологиям и т. д.

Таким образом, анализ ответов студентов из двух высших педагогических университетов России показал однозначное отношение к необходимости организации наставничества для молодых специалистов в образовательных учреждениях, при этом выявил различное понимание будущими педагогами ролей наставника. Можно предположить, что это связано с разными подходами к пони-

манию роли и проявлению профессионально значимых качеств самими наставниками в конкретном образовательном учреждении. Считаем, данное положение соответствует реальной образовательной ситуации в разных вузах.

С одной стороны, у разных респондентов, разделенных не только территориально, но и ментально, могут существовать разные мнения. С другой стороны, полученные результаты могут ориентировать педагогическое сообщество на работу по консолидации коллегиальных усилий для создания совместных проектов, программ, мероприятий по наставнической деятельности. Причем для результативности совместной деятельности нужно объединять не только педагогов, но администрацию вузов и органов управления образованием.

Список литературы

1. Вахитова Г. Х. Особенности реализации наставничества в подготовке студентов в области дошкольного образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. Вып. 2 (16). С. 92–99. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-2-92-99
2. Аржаных Е. В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 4. С. 27–37.
3. Масалимова А. Р. Модель компетенций современного наставника // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 4. С. 104–108.
4. Поздеева С. И. Сопровождение профессионального развития молодого педагога в школе: организация наставничества // Сибирский учитель. 2017. № 2 (111). С. 34–38.
5. Фалыхов И. И. Диверсификация моделей наставничества: ментор, тьютор, коуч, фасилитатор и идентификация их готовности к осуществлению наставнической деятельности // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2. С. 45–49.
6. Червонный М. А. Педагогическое сопровождение подготовки будущих педагогов на основе наставничества в интегрированном образовательном пространстве высшего педагогического и дополнительного образования // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 432. С. 199–204.
7. Вахитова Г. Х. Организация наставничества в контексте полисубъектного взаимодействия в дошкольном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. Вып. 8 (197). С. 140–143. DOI: 10.23951/1609-624X-2018-8-140-143
8. Гревцева Г. Я., Котлярова И. О., Сериков Г. Н., Фахрутдинова А. В., Циулина М. В. Методологические подходы к подготовке студентов к профессиональной инновационной деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 462. С. 181–191.
9. Алексеев С. Г., Кирьяш О. А., Рабочих Т. Б. Аспекты организации постдипломного сопровождения выпускников педагогического вуза в условиях формирования национальной системы учительского роста // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14, № 4. С. 112–118.
10. Хакимова Н. Г., Хуснутдинова Р. Р. Наставничество в вузе как условие формирования наставнических компетенций у студентов к работе с одаренными детьми // Материалы международной научно-практической конференции «Молодой педагог: адаптация и профессиональное становление». Казань, 2019. С. 240–245.

References

1. Vakhitova G. H. Osobennosti realizatsii nastavnichestva v podgotovke studentov v oblasti predshkol'nogo obrazovaniya [Features of the implementation of mentoring in the preparation of students in the field of pre-school education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2017, vol. 2 (16), pp. 92–99. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-2-92-99 (in Russian).
2. Arzhanykh E. V. Rol' instituta nastavnichestva v professional'nom stanovlenii molodykh pedagogov [The role of the mentoring Institute in the professional development of young teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2017, vol. 4 (22), pp. 27–37 (in Russian).
3. Masalimova A. R. Model' kompetentsiy sovremennogo nastavnika [The competence model of a modern mentor]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional education in Russia and abroad*, 2012, vol. 4, pp. 104–108 (in Russian).

4. Pozdeeva S. I. Soprovozhdeniye professional'nogo razvitiya molodogo pedagoga v shkole: organizatsiya nastavnichestva [Accompanying the professional development of a young teacher at school: organizing mentoring]. *Sibirskiy uchitel' – Siberian teacher*, 2017, vol. 2 (111), pp. 34–38 (in Russian).
5. Falyakhov I. I. Diversifikatsiya modeley nastavnichestva: mentor, t'yutor, kouch, fasilitator i identifikatsiya ikh gotovnosti k osushchestvleniyu nastavnicheskoy deyatelnosti [Diversification of mentoring models: mentor, tutor, coach, facilitator and identification of their readiness to carry out mentoring activities]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2016, vol. 2, pp. 45–49 (in Russian).
6. Chervonnyy M. A. Pedagogicheskoye soprovozhdeniye podgotovki budushchikh pedagogov na osnove nastavnichestva v integrirovannom obrazovatel'nom prostranstve vysshego pedagogicheskogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya [Pedagogical support for the training of future teachers on the basis of education in a comprehensive educational space of higher pedagogical and additional education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2018, vol. 432, pp. 199–204 (in Russian).
7. Vakhitova G. H. Organizatsiya nastavnichestva v kontekste polisub'yektnogo vzaimodeystviya v predshkol'nom obrazovanii [Organization of mentoring in the context of polysubject interaction in pre-school education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 3 (17), pp. 140–143. DOI: 10.23951/1609-624X-2018-8-140-143 (in Russian).
8. Grevtseva G. Ya., Kotlyarova I. O., Serikov G. N., Fakhrutdinova A. V., Tsiulina M. V. Metodologicheskiye podkhody k podgotovke studentov k professional'noy innovatsionnoy deyatelnosti [Methodological approaches to preparing students for professional innovation activities]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2021, vol. 462, pp. 181–191 (in Russian).
9. Alekseyev S. G., Kir'yash O. A., Rabochikh T. B. Aspekty organizatsii postdiplomnogo soprovozhdeniya vypusnikov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh formirovaniya natsional'noy sistemy uchitel'skogo rosta [Aspects of the organization of postgraduate support for graduates of a pedagogical university in the context of the formation of a national system of teacher growth]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnyye issledovaniya – Human Science: Humanitarian Studies*, 2018, vol. 4 (14), pp. 112–118 (in Russian).
10. Khakimova N. G., Khusnutdinova R. R. Nastavnichestvo v vuze kak usloviye formirovaniya nastavnicheskikh kompetentsiy u studentov k rabote s odarennymi det'mi [Mentoring at the university as a condition for the formation of mentoring competencies for students to work with gifted children]. *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii “Molodoy pedagog: adaptatsiya i professional'noye stanovleniye”* [Materials of the international scientific and practical conference “Young teacher: adaptation and professional development”]. Kazan, 2019. Pp. 240–245 (in Russian).

Информация об авторах

Вахитова Г. Х., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: galija2000@mail.ru

Сафина А. М., кандидат педагогических наук, доцент, Набережночелнинский государственный педагогический университет (ул. Низаметдинова, 28, Набережные Челны, Россия, 423806).
E-mail: sam7mam@mail.ru

Хакимова Н. Г., кандидат педагогических наук, доцент, Набережночелнинский государственный педагогический университет (ул. Низаметдинова, 28, Набережные Челны, Россия, 423806).
E-mail: 340268@mail.ru

Information about the authors

Vakhitova G. H., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: galija2000@mail.ru

Safina A. M., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University (ul. Nizametdinova, 28, Naberezhnye Chelny, Russian Federation, 423806).
E-mail: sam7mam@mail.ru

Khakimova N. G., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University (ul. Nizametdinova, 28, Naberezhnye Chelny, Russian Federation, 423806).

E-mail: 340268@mail.ru

Статья поступила в редакцию 30.03.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 30.03.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 378.14

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-115-125>

РЕАЛИЗАЦИЯ КУРСОВ ПО СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ксения Константиновна Ёлкина

*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород,
kostatinna123@mail.ru*

Аннотация

В данной статье раскрыто понимание феномена семейной идентичности с педагогической позиции. Семейная идентичность рассматривается как принадлежность человека к семейной группе, отражающая приверженность его семейным ценностям. Обоснована важность организации условий, способствующих развитию семейной идентичности студентов вуза. Описаны элементы опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования семейной идентичности будущих педагогов, в том числе охарактеризовано внедрение в образовательный процесс курсов «Семейная педагогика» и «Взаимодействие семьи и образовательной организации».

Ключевые слова: семья, семейная идентичность, семейные ценности, студенческая молодежь, семейная педагогика

Для цитирования: Ёлкина К. К. Реализация курсов по семейной педагогике как условие развития семейной идентичности студентов вуза // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 115–125. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-115-125>

Original article

IMPLEMENTATION OF COURSES ON FAMILY PEDAGOGY AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF FAMILY IDENTITY OF UNIVERSITY STUDENTS

Kseniya K. Yolkina

*Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Velikiy Novgorod, Russian Federation,
kostatinna123@mail.ru*

Abstract

This article reveals the understanding of the phenomenon of family identity from a pedagogical position. Family identity is considered as a person's belonging to a family group, reflecting his commitment to family values. The importance of organizing conditions conducive to the development of the family identity of university students is substantiated. Pedagogical conditions for the development of family identity include: 1) the appeal in the educational process to the positive experience of family education and the preservation of family and family memory through the study of family history and traditions, popularization of the best experience in raising children in various families, including through the creation of a bank of artistic and documentary films promoting family values; 2) introduction of courses aimed at studying the essential characteristics of family education in the educational programs of the university; 3) organization of research work through the preparation of scientific reports; 4) creation of an electronic educational resource that provides information and methodological support for students in the field of family pedagogy (lectures, presentations, creative assignments, scientific articles, cognitive tests, surveys and methods, a bank of artistic and documentary materials recommended for study). The elements of experimental work on the implementation of the model for the formation of the family identity of future teachers are described, including the

introduction of the courses “Family Pedagogy” and “Interaction between the family and the educational organization” into the educational process.

Keywords: *family, family identity, family values, student youth, family pedagogy*

For citation: Yolkina K.K. Implementation of courses on family pedagogy as a condition for the development of family identity of university students [Realizatsiya kursov po semeynoy pedagogike kak usloviye razvitiya semeynoy identichnosti studentov vuza]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 115–125. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-115-125>

Социализация современного российского студенчества протекает в условиях формирования новой системы ценностей и новых социальных отношений, в условиях системного кризиса современного российского общества и его основных институтов. Молодежь живет в условиях глубокого и обширного пересмотра основных ценностей, затяжных социально-экономических и политических реформ, что, безусловно, оказывает значительное влияние на становление молодежи, в том числе и на формирование у нее семейной идентичности (З. Бауман [1], А. А. Безрукова, А. Р. Гучетль [2], Ф. С. Тумусов [3], В. И. Чупров, Ю. А. Зубок [4]).

Исследование понятия «идентичность» в научном сообществе приобретает все большую популярность в связи с увеличивающейся скоростью жизненного ритма современного человека, с необходимостью идентифицировать себя, понимать целостность и непрерывность своего я в изменяющемся мире. В контексте педагогической науки вопросы идентичности рассматриваются в работах ряда авторов: Н. В. Антоновой, М. В. Заковоротной, В. С. Мухиной, С. В. Небратенко, М. С. Одиновой, В. Ю. Хотинец [5–10].

В данном исследовании семейная идентичность рассматривается как принадлежность человека к семейной группе, отражающая приверженность его семейным ценностям и проявляющаяся на когнитивном, эмоционально-ценностном и поведенческом уровнях. Сформированность семейной идентичности характеризуется вовлеченностью человека в жизнь семьи, наличием положительных эмоций и установок на создание собственной семьи, проявлением интереса к семейной истории, в помощи и заботе о родителях и прародителях.

Социальная среда, а также процессы, протекающие в ней, оказывают значимое влияние на формирование личности. В процессе общественных отношений человек усваивает социальный опыт, установки, ценности и нормы, пропагандируемые в обществе. Вступая в систему социальных связей, индивид получает опыт социального взаимодействия, находит пути эффективного самоопределения в обществе.

Поскольку период обучения в вузе является одним из главных этапов в жизни человека, во время которого происходит как профессиональное становление, так и личностное самоопределение, важной задачей здесь является работа по формированию ценностного отношения к семье и семейной идентичности. Для эффективного решения данной задачи необходимо максимально использовать возможности вуза по организации педагогических условий.

Справедливость нашей позиции о необходимости создания педагогических условий в плане формирования семейной идентичности студентов вуза подтверждают точки зрения различных авторов, в той или иной степени занимавшихся данной проблемой. Так, по мнению С. П. Акутиной, одним из важных этапов успешной социализации личности, ее подготовки к семейной жизни и родительству является формирование ценностного отношения к семье и жизненных стратегий в период обучения в вузе. Следовательно, создание условий, которые способствовали бы становлению профессиональной и социально-культурной компетентности студента, становится основной задачей воспитательной работы в вузе [11].

Опираясь на анализ научных исследований по вопросам организации педагогических условий в вузе с целью формирования ценностного отношения к семье у студенческой молодежи, мы выде-

лили ряд условий, которые, по нашему мнению, будут способствовать развитию семейной идентичности студентов.

Педагогические условия развития семейной идентичности включают:

- обращение в образовательном процессе к положительному опыту семейного воспитания и сохранение семейно-родовой памяти посредством изучения семейной истории и традиций, популяризации лучшего опыта воспитания детей в различных семьях, в том числе через создание банка художественных и документальных фильмов, пропагандирующих семейные ценности;

- внедрение в образовательные программы вуза курсов, направленных на изучение сущностных характеристик семейного воспитания, формирование у обучающихся умений анализировать детско-родительские отношения, развитие у обучающихся ценностного отношения к семье, формирование готовности использовать разнообразные формы взаимодействия субъектов образовательных отношений.

- организацию научно-исследовательской работы посредством подготовки научных докладов; выступлений на заседании общества, выступлении на научных конференциях по вопросам, связанным с актуальными проблемами семьи; написание совместных статей по данной тематике;

- создание электронного образовательного ресурса, обеспечивающего информационно-методическую поддержку студентов в области семейной педагогики (лекции, презентации, творческие задания, научные статьи, когнитивные тесты, опросы и методики, банк художественных и документальных материалов, рекомендуемых к изучению).

Одним из условий развития семейной идентичности студентов, по нашему мнению, является внедрение курсов по семейной педагогике в образовательные программы по педагогическим направлениям. В качестве таких курсов могут выступать разработанные нами майнор «Семейная педагогика» и учебный элемент «Взаимодействие семьи и образовательной организации» модуля «Взаимодействие субъектов образовательных отношений».

Важным при освоении курсов является студенческая позиция по отношению к процессу познания. Для эффективного освоения программы курсов студент должен выступать как активный субъект познания и саморазвития. Обучающийся как активный субъект познания прежде всего должен обладать субъектными качествами, как врожденными, так и приобретенными в процессе воспитания в системе образования, среди которых:

- познавательная активность;
- академические способности;
- профессиональные задатки и склонности;
- положительная мотивация на обучение и саморазвитие;
- система ценностей, ориентированная на освоение профессии [12].

Положительным опытом можно считать апробацию учебного элемента «Взаимодействие семьи и образовательной организации», реализуемого в рамках модуля «Взаимодействие субъектов образовательных отношений». Реализация данного учебного элемента осуществлялась дважды – в 2020 и 2021 гг. Данный учебный элемент реализуется в третьем семестре для студентов четырех направлений: 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Общее количество студентов, прошедших курс, – 431, из них: в 2020 г. – 129 студентов очного отделения и 87 студентов заочного отделения; в 2021 г. – 138 студентов очного отделения и 77 студентов заочного отделения. Трудоемкость учебного элемента составляет две зачетные единицы (72 часа), что соответствует 36 часам аудиторных занятий (18 лекций, 18 практических занятий), и 36 часов отведено на самостоятельную работу студента.

Целью освоения учебного модуля являлось формирование у студентов профессиональной компетентности, обеспечивающей успешное решение профессиональных задач и готовности использовать разнообразные виды и формы взаимодействия субъектов образовательных отношений.

В основу реализации учебного модуля положен компетентностный подход, направленный на формирование способности у студентов взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7 ФГОС ВО 3++ укрупненной группы 44.00.00 «Образование и педагогические науки»).

Содержание учебного элемента представлено тремя разделами:

Раздел «Теоретические аспекты проблемы взаимодействия семьи и образовательной организации» предполагал изучение таких тем, как «Сущность взаимодействия в педагогической науке и практике», «Трудности совместной работы образовательной организации и семьи», «Семья как система», «Воспитательный потенциал семьи», «Воспитание будущего семьянина».

Тема «Семья как система» является центральной в этом разделе. Результаты рефлексивного отчета студентов указывают на то, что главным выводом, к которому они пришли в процессе изучения данной темы, является понимание семьи как динамично развивающейся системы, имеющей свои кризисы и требующей внутренней готовности для их преодоления. Наибольший интерес вызвала тема «Воспитание будущего семьянина». Результаты выполненных студентами эссе свидетельствуют о высокой важности этого процесса: «необходимо проводить политику прививания семейных ценностей, изменения общественного сознания в сфере семейно-брачных отношений», «воспитание будущего семьянина – сложный социально-педагогический процесс, над которым нужно работать с самого детства», «в наши дни вопрос воспитания будущего семьянина редко находит должное внимание». Основными предложениями студентов по воспитанию будущего семьянина были следующие варианты: «родителю нужно самому быть примером», «нужно создать комфортную среду для детей, в которой они смогут научиться получать любовь и давать ее другому человеку», «нужны интересные комплексные программы в школе», «к этому процессу должны подключиться все социальные институты (детский сад, семья, школа, вуз, телевидение, СМИ, интернет и др.)».

Раздел «Диагностика семьи и семейное консультирование» предполагал изучение таких тем, как «Особенности диагностической работы с семьей», «Методы диагностики семьи», «Формы и методы работы с семьей», «Методика проведения родительских собраний», «Консультирование как процесс», «Консультирование по проблемам детско-родительских отношений».

Ключевой идеей этого раздела было овладение простыми методиками диагностики семьи, которыми мог бы воспользоваться любой педагог, не имеющий психологического образования, необходимого для обработки и интерпретации полученных результатов. Студенты усвоили, что диагностическая работа педагога – сложный длительный процесс, обусловленный сложностью и осторожностью постановки диагноза у ребенка. Практическим багажом для будущей профессиональной деятельности, который студенты могли вынести с занятия, явилось создание портфолио методик, изучающих семью и семейное воспитание. Особенности проведения данных методик обсуждались на занятиях.

Раздел «Формы и методы работы с различными категориями семей» предполагал изучение таких тем, как «Социально-педагогические технологии работы с неблагополучной семьей», «Особенности взаимодействия образовательной организации с неполными и замещающими семьями», «Дистанционное взаимодействие семьи и образовательной организации».

Главной задачей изучения данного раздела стало знакомство с особенностями работы с различными типами семей. Особое место было отведено обсуждению причин появления неполных семей, потому что данная проблема наиболее остро стоит в современной России. С точки зрения студентов, она обусловлена снижением социального контроля в семейных вопросах, «полным безразличием к тому, что происходит у соседей», либерализацией брачно-семейных отношений, толерантным отношением к добрачным связям и разводам. Некоторые студенты считают, что для решения этой проблемы нужно «культивировать ценность полной семьи через разработку качественных

комплексных программ по воспитанию будущего семьянина». По мнению студентов, для компенсации дефицита отцовского воспитания в неполных семьях необходимо воспользоваться стратегией «усиления мужского влияния на ребенка». Присутствие мужчины (дедушки, дяди, крестного, тренера) в жизни ребенка может отчасти минимизировать его потенциальные проблемы психоземotionalного и полоролевого развития.

Реализация компетентностного подхода при изучении учебного элемента «Взаимодействие семьи и образовательной организации» предполагала использование активных и интерактивных методов и форм организации процесса обучения: лекции-презентации, беседы, дискуссии, кейс-стади, парная и групповая работа. Основными формами оценивания образовательных достижений студентов были презентации, таблицы, эссе, портфолио диагностических методик, мини-проект и др.

Большинство студентов (93 %) успешно освоили данный курс и получили положительные оценки. Средний балл, полученный студентами за освоение курса, – 69,7 (82 %) из 85 возможных.

Для выявления эмоционально-ценностного компонента были использованы рефлексивные методики. Проведение методики «Квадрат впечатлений» («было интересно», «было неинтересно», «узнал», «осталось непонятным») позволило зафиксировать высокую заинтересованность будущих педагогов содержанием курса и удовлетворенность организационными формами взаимодействия в процессе усвоения этого содержания. В ответах обучающихся присутствовали такие фразы: «курс полезный и нужный», «понравилось содержание дисциплины», «хорошо, что появился такой предмет», «понравилась беседа с преподавателем», «хорошие формы работы», «хорошо, что есть дистанционный курс», «можно скачать материалы дистанционного курса», «в случае пропуска занятий можно его отработать в дистанционном курсе» и др.

В качестве пожеланий к курсу были отмечены следующие моменты: «увеличение аудиторных часов на освоение курса», «приглашение практиков из школы, которые могли бы поделиться опытом своей работы», «уменьшение количества участников семинара в связи с объединением двух академических групп» (количество участников, присутствующих на занятии, около 30), «включение в курс тем, связанных с брачно-семейными отношениями», «проведение всего курса компактно – в первой или второй половине семестра», «увеличение часов на раздел, в котором говорится о работе педагога с различными типами семей», «лишними кажутся тесты после каждого раздела» и др.

Формирующий эксперимент исследования проводился в рамках апробации майнора «Семейная педагогика». Данный майнор разработан для обучающихся разных направлений и профилей и является дисциплиной по выбору. В 2021 и 2022 гг. прошли обучение 37 студентов. Общая трудоемкость майнора – шесть зачетных единиц (36 лекций, 72 часа практических занятий).

Целью освоения было формирование у обучающихся профессионально-личностной компетентности через изучение исторических, правовых, психолого-педагогических аспектов брачно-семейных и детско-родительских отношений.

В задачи майнора входило изучение истоков и тенденций семейного воспитания, особенностей детско-родительских отношений, различных форм и методов семейного воспитания; формирование у обучающихся умений анализировать педагогические ситуации и детско-родительские отношения; развитие у обучающихся ценностного отношения к семье. Основное содержание майнора представлено в табл. 1.

Первый раздел майнора – «Введение в семейную педагогику» – был направлен на определение места семейной педагогики в системе педагогических наук, раскрытие теоретических основ семейного воспитания, изучение различных направлений семейного воспитания, знакомство с методами изучения семьи.

Наибольший интерес у студентов вызвали темы «Основы семейного воспитания» и «Различные направления семейного воспитания», в рамках которых обсуждались вопросы влияния ошибок

семейного воспитания и стиля родительского поведения на формирование личности ребенка, важность гармоничного развития личности ребенка и авторитета родителей в воспитании.

Таблица 1

Разделы и темы майнора

Название раздела	Наименование тем	Формы текущего контроля
Раздел 1. Введение в семейную педагогику	1.1. Семейная педагогика в системе педагогических наук	Схема, отражающая взаимосвязь семейной педагогики с другими науками.
	1.2. Нормативно-правовая база функционирования семьи	Конспект трех статей по данной теме
	1.3. Эволюция брачно-семейных отношений	Презентация по данной теме
	1.4. Основы семейного воспитания	Карта памяти, центральным понятием которой является семья
	1.5. Различные направления семейного воспитания	Презентации по одному из направлений семейного воспитания
	1.6. Методы изучения семьи	Портфолио методик диагностики семьи
Раздел 2. Семья как социокультурное явление	2.1. Религия как источник семейного воспитания	Презентация на одну из тем «Влияние православия на систему общественного и домашнего воспитания», «Духовное совершенствование человека как цель народного воспитания»
	2.2. Этнопедагогические аспекты семейного воспитания (на примере русского народа)	Эссе на тему «Семейные традиции сегодня»
	2.3. Отцовство как социокультурный феномен	Сравнительная таблица «Традиционное и современное отцовство»
	2.4. Материнство как социокультурный феномен	Сравнительная таблица «Традиционное и современное материнство»
Раздел 3. Психолого-педагогическая компетентность родителей	3.1. Повышение психолого-педагогической компетентности родителя	Эссе «Каким должен быть современный родитель»
	3.2. Воспитание будущего семьянина	Презентация «Демонстрация лучшего опыта по воспитанию будущего семьянина в школе»
	3.3. Образовательная организация как центр просвещения родителей	Мини-проект «Родительский всеобуч»
Раздел 4. Семейная идентичность	4.1. Психолого-педагогические основы семейной идентичности	—
	4.2. Супружеская идентичность	Ролевая игра «Кризисы семьи»
	4.3. Родительская идентичность	Самодиагностика готовности к родительству
	4.4. Сиблинги	Методическая разработка «Рекомендации для родителей по воспитанию сиблингов»
	4.5. Образ прародителей в структуре личностной идентичности	Эссе
	4.6. Биографическая память поколений	Фотоколлаж
Раздел 5. Воспитание различных категорий детей	5.1. Воспитание ребенка с ОВЗ	Таблица «Особенности воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья»
	5.2. Воспитание одаренного ребенка	Решение кейса
	5.3. Воспитание ребенка группы риска	Методические рекомендации трудному родителю
	5.4. Социально-педагогическая поддержка детей с временными проблемами	Составление памятки (рекомендаций) для семьи ребенка с временными проблемами
	5.5. Социальный патронаж семьи	Презентация
	5.6. Консультирование как вид помощи, оказываемой семье	Создание ситуаций

Название раздела	Наименование тем	Формы текущего контроля
Раздел 6. Воспитание ребенка в различных типах семей	6.1. Воспитание в многодетных семьях	Сообщение о положительном опыте создания многодетной семьи
	6.2. Воспитание ребенка в неполной семье	Таблица «Проблемы воспитания и социализации детей из неполных семей»
	6.3. Воспитание ребенка в замещающей семье	Таблица «Проблемы воспитания и социализации ребенка в замещающей семье»
	6.4. Воспитание ребенка в бикультурной семье	Разработать краткий сценарий фильма

Обучающиеся выступали с докладами по различным направлениям семейного воспитания, предлагали решение педагогических ситуаций, разыгрывали сценки, после чего велось обсуждение того, как каждый из них видит воспитание детей в будущем. Большинство пришло к выводу, что следует уделять внимание всем направлениям воспитания без исключения, только при таком условии можно сформировать гармонично развитую личность. На первое место ставят нравственное воспитание. В малых группах будущие педагоги разрабатывали собственные рекомендации по предотвращению ошибок семейного воспитания.

При изучении раздела «Семья как социокультурное явление» важным было определение тенденций развития феноменов отцовства и материнства, знакомство с этнопедагогическими аспектами семейного воспитания, выявление роли религии и народной педагогики в семейном воспитании.

При изучении этого раздела студенты обнаружили наибольший дефицит знаний в области этнопедагогики семьи, поскольку данная проблематика находится за рамками школьного и вузовского образования, а их собственный житейский опыт тоже оторван от семейного уклада наших прародителей и не всегда опирается на догматы и каноны христианского воспитания. Изучение данного раздела заставило обучающихся задуматься об утрате некоторых ценностей, актуальных и на сегодняшний день, сопоставить некоторые реалии прошлого и настоящего. Студенты пришли к выводу, что патриархальность, многодетность, нерасторжимость брачного союза, опора на трудовое воспитание не потеряли своей значимости и для современного человека.

Третий раздел майнора («Психолого-педагогическая компетентность родителей») освещает возможные способы повышения психолого-педагогической компетентности родителя, знакомство с различными способами воспитания будущего семьянина, определение роли образовательной организации в просвещении родителей.

В данном разделе особенный интерес участников вызвала тема «Воспитание будущего семьянина». Здесь им предлагалось порассуждать над вопросом «Как воспитать будущего семьянина?». Среди советов, которые предлагали студенты, были следующие: «Важно воспитывать ребенка в духе любви и уважения, чтобы он видел в родителях эти добродетели с детства. Такое настроение в семье – первый этап воспитания настоящего семьянина»; «Нужно всесторонне развивать ребенка, побольше общаться с ним, быть примером активной общественной жизни, трудолюбия, передавать жизненный опыт, и только тогда мы сможем воспитать в ребенке будущего семьянина»; «В воспитании будущего семьянина важно не только внушать какие-то ценности детям, но и самому придерживаться их, подавать личный пример собственным поведением и отношением»; «То, насколько крепки семейные узы в семье, где воспитывается ребенок, как родители относятся к своим родителям и детям, бабушкам и дедушкам, напрямую влияет на отношение ребенка к семье в будущем» и др.

В качестве отрицательного примера один из обучающихся привел басню Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек», в которой родители пренебрежительно относятся к пожилому дедушке (из-за того, что он не может аккуратно есть, его отсаживают от стола и бранят). Такое поведение родителей становится примером для детей, и в конце рассказа описывается сцена, как маленький мальчик

строгает лоханку, а на вопрос родителей о том, зачем он это делает, ребенок отвечает, что готовит это заранее для них, чтобы было из чего кормить родителей в старости.

По мнению другого, положительным примером в семейном воспитании является семья Гриневых из романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Петр Гринев воспитывался в атмосфере любви и внимания, он видел личный пример отца, достигшего многого в жизни, но при этом всегда присутствующего в воспитании сына, кроме того, мальчик был всегда окружен любовью матери. Его родители, несмотря на положение семьи в обществе, все же не слишком баловали сына, учили его простой жизни и давали важные моральные наставления. В итоге такого воспитания Петр вырос честным человеком, который любил и уважал своих родителей и, несмотря на полную потрясений, насыщенную жизнь, смог создать свою семью.

Следующий раздел – «Семейная идентичность» – знакомит будущих педагогов с психолого-педагогическими основами семейной идентичности, способствует формированию у них представлений о родительской и супружеской идентичности, позволяет определить роль прародителей в формировании личностной идентичности ребенка.

Все темы данного раздела вызвали эмоциональный отклик у студентов. На занятии по теме «Супружеская идентичность» обсуждались вопросы, связанные с готовностью к браку, ролевой согласованностью в браке, супружеской совместимостью и темпераментом. Одним из заданий, предложенных участникам, было рисование дерева семейных ценностей. По итогам выполнения задания было проведено обсуждение, которое позволило сделать вывод, что у большинства обучающихся базовые семейные ценности были заимствованы из родительской семьи. На занятии по теме «Родительская идентичность» наибольший отклик студентов вызвало знакомство с методом «Вопрос за вопросом (QWQ)», который позволяет будущим родителям выработать личную ответственность и принимать верные решения в процессе воспитания. Тренировка в составлении вопросов вызвала не только интерес, но и определенные сложности, так как оказалось, что мало кто из присутствующих использует такую формулировку вопросов в повседневной жизни, большинство склонно к перекладыванию ответственности в различных сферах деятельности на окружающих.

Раздел 5 – «Воспитание различных категорий детей» – знакомит будущих педагогов с различными группами детей, дает возможность выявить особенности воспитания различных категорий детей, формирует представления о консультировании как одном из видов помощи семье.

Наиболее острые дискуссии вызвал вопрос организации инклюзивного образования. Студенты высказали свое мнение о снижении качества обучения в инклюзивных классах, об оптимальном количестве детей с ОВЗ, обучающихся в одном классе, о допустимых типах нарушений и отклонений в развитии детей для обучения в таких классах. На занятии были рассмотрены возможные стратегии поведения родителей инклюзивного класса, способствующих успешной адаптации особых детей в образовательную среду. В изучении темы «Воспитание одаренного ребенка» наибольшие сложности вызвал поиск возможных вариантов помощи родителями своему одаренному ребенку, когда в некоторых вопросах тот оказывается на более высоком уровне художественного или интеллектуального развития. Студенты пришли к выводу, что оптимальным решением для родителей является обращение к профессионалу в интересующей сфере.

«Воспитание ребенка в различных типах семей» является последним разделом майнора и раскрывает особенности семей различного типа, акцентирует внимание на проблемах воспитания и социализации детей из таких семей, позволяет определить основные особенности построения процесса воспитания в семьях различного типа.

В данном разделе тема «Воспитание в многодетных семьях» для студентов оказалась наиболее интересной и дискуссионной. По большинству параметров сравнения многодетных и малодетных семей обучающиеся пришли к однозначному выводу о преимуществе воспитания ребенка в многодетной семье. По мнению студентов, дети из многодетных семей наиболее адаптированы к жизни и

условиям быта, у них лучше развиты коммуникативные способности, навыки взаимопомощи и взаимоподдержки. Опрос на занятии показал, что большинство позитивно относятся к межэтническим бракам, полагая, что главным гарантом счастливой семейной жизни является любовь. Дальнейшие рассуждения по данному вопросу побудили студентов задуматься о сложностях, которые могут быть связаны с разными религиозными воззрениями, языковым барьером, этнической спецификой организации быта, укладом семьи, ощущением субъективного одиночества при смене страны или места проживания.

В формирующем эксперименте приняли участие 32 студента. Результаты эффективности проделанной работы представлены в табл. 2.

Таблица 2

Динамика уровня сформированности семейной идентичности студентов

Уровень сформированности семейной идентичности студентов Количество студентов		До участия в майноре		По итогам участия	
		Количество студентов	%	Количество студентов	%
Когнитивный компонент	низкий	5	15,6	0	0
	средний	24	75,0	11	34,4
	высокий	3	9,4	21	65,6
Эмоционально-ценностный компонент	низкий	3	9,4	1	3,1
	средний	16	50,0	16	50,0
	высокий	13	40,6	15	46,9
Поведенческий компонент	низкий	12	37,5	10	31,3
	средний	14	43,8	15	46,9
	высокий	8	25,0	7	21,9

Представленные материалы по практической реализации модели развития семейной идентичности будущих педагогов позволяют сделать следующие выводы:

1. Большинство опрошенных (93 %) успешно освоили курс «Взаимодействие семьи и образовательной организации и получили положительные оценки. Средний балл, полученный студентами за освоение курса, – 69,7 (82 %) из 85 возможных. Рефлексивные методики, позволяющие оценить эмоциональную составляющую прохождения курса обучающимися, позволили зафиксировать их высокую заинтересованность содержанием курса и удовлетворенность организационными формами взаимодействия в процессе усвоения этого содержания. В качестве пожеланий респонденты отмечали увеличение аудиторных часов на освоение курса, приглашение специалистов-практиков, уменьшение количества участников семинара в связи с объединением двух академических групп (количество человек, присутствующих на занятии, около 30), включение в курс тем, связанных с брачно-семейными отношениями, проведение всего курса компактно – в первой или второй половине семестра, увеличение часов на раздел, в котором говорится о работе педагога с различными типами семей, и др.

2. Реализация программы майнора «Семейная педагогика» показывает незначительную положительную динамику в развитии семейной идентичности будущих педагогов, наибольшие изменения произошли в когнитивном компоненте семейной идентичности. Данные рефлексивных методик свидетельствуют о том, что в процессе изучения студенты задумались над многими проблемами семейной педагогики, осуществили внутреннюю самооценку готовности к семейной жизни.

3. Формирование семейных ценностей у студентов вузов – это длительный комплексный процесс, какими бы эффективными ни были воспитательные программы, их статистические результаты, скорее всего, не проявятся в одном поколении; их эффективность станет очевидной лишь в отдаленной временной перспективе. Количественными показателями могли бы стать брачность, раз-

водимость, рождаемость, количество аборт, число многодетных семей по отношению к общему числу выпускников вуза.

Список литературы

1. Бауман З. *Текущая современность* / пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
2. Безрукова А. А., Гучетль А. Р. Социокультурные конструкты идентичности современной студенческой молодежи. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-konstrukty-identichnosti-sovremennoy-studencheskoy-molodezhi/viewer> (дата обращения: 01.04.2022).
3. Тумусов Ф. С. Семья и постиндустриальная цивилизация // *Вопросы философии*. 2001. № 12. С. 153–162.
4. Чупров В. И., Зубок Ю. А. *Социология молодежи: учеб. пособие*. М.: Норма, 2018. 335 с.
5. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // *Вопросы психологии*. 1996. № 1. URL: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1996/961/961131.htm (дата обращения: 01.04.2022).
6. Заковоротная М. В. *Идентичность человека: социально-философские аспекты*. Ростов н/Д: Изд-во Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. 200 с.
7. Мухина В. С. *Проблемы генезиса личности: учеб. пособие к спецкурсу*. М.: МГПУ, 1985. 103 с.
8. Небрятенко С. В. Педагогические аспекты становления социальной идентичности // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. 2009. № 1. С. 94.
9. Одинцова М. С., Антонова Н. В. Интеграционная модель исследования идентичности в контексте интернет-коммуникации // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. 2010. С. 5–16.
10. Хотинец В. Ю. *Этническая идентичность и толерантность*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. 124 с.
11. Акутина С. П. Современная студенческая семья: ценностные аспекты и жизненные стратегии // *Социодинамика*. 2020. № 8. С. 1–13.
12. Бабочкин П. И. Студент как активный субъект познания в высшем образовании // *Вестник РМАТ*. 2014. № 2. С. 90–94.

References

1. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost'* [Liquid modernity]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 240 p. (in Russian).
2. Bezrukova A. A., Guchetl' A. R. Sotsiokul'turnyye konstrukty identichnosti sovremennoy studencheskoy molodezhi [Sociocultural constructs of the identity of modern student youth]. *Sociology*, 2016 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-konstrukty-identichnosti-sovremennoy-studencheskoy-molodezhi/viewer> (accessed 1 April 2022).
3. Tumusov F. S. Sem'ya i postindustrial'naya tsivilizatsiya [Family and post-industrial civilization]. *Voprosy filosofii*, 2001, no. 12, pp. 153–162 (in Russian).
4. Chuprov V. I., Zubok Yu. A. *Sotsiologiya molodezhi: uchebnoye posobiye* [Sociology of youth: tutorial]. Moscow, Norma Publ., 2018. 335 p. (in Russian).
5. Antonova N. V. Problema lichnostnoy identichnosti v interpretatsii sovremennogo psikhoanaliza, interaktsionizma i kognitivnoy psikhologii [The problem of personal identity in the interpretation of modern psychoanalysis, interactionism and cognitive psychology]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 1996, no. 1, pp. 132–142 (in Russian). URL: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1996/961/961131.htm (accessed 1 April 2022).
6. Zakovorotnaya M. V. *Identichnost' cheloveka. Sotsial'no-filosofskie aspekty* [Human identity. Socio-philosophical aspects]. Rostov-na-Donu, Izdatel'stvo Severo-Kavkazskogo nauchnogo tsentra vysshey shkoly Publ., 1999. 200 p. (in Russian).
7. Mukhina V. S. *Problemy genezisa lichnosti: uchebnoye posobiye k spetskursu* [Problems of the genesis of personality: a textbook for a special course]. Moscow, MGPU Publ., 1985. 103 p. (in Russian).
8. Nebratenko S. V. Pedagogicheskiye aspekty stanovleniya sotsial'noy identichnosti [Pedagogical aspects of the formation of social identity]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2009, no. 1, p. 94 (in Russian).
9. Odintsova M. S., Antonova N. V. Integratsionnaya model' issledovaniya identichnosti v kontekste Internet-kommunikatsii [An integration model for the study of identity in the context of Internet communication]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2010, no. 1, pp. 5–16 (in Russian).

10. Khotinets V. Yu. *Etnicheskaya identichnost' i tolerantnost'* [Ethnic identity and tolerance]. Ekaterinburg, UrFU Publ., 2002. 124 p. (in Russian).
11. Akutina S. P. Sovremennaya studencheskaya sem'ya: tsennostnyye aspekty i zhiznennyye strategii [Modern student family: value aspects and life strategies]. *Sotsiodinamika*, 2020, no. 8, pp. 1–13 (in Russian).
12. Babochkin P. I. Student kak aktivnyy sub'yekt poznaniya v vysshem obrazovanii [Student as an active subject of cognition in higher education]. *Vestnik RMAT – Vestnik RIAT*, 2014, no. 2, pp. 90–94 (in Russian).

Информация об авторах

Ёлкина К. К., аспирант, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (ул. Большая Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173003).

E-mail: kostatinna123@mail.ru

Information about the authors

Yolkina K. K., postgraduate student, Novgorod State University named after Yaroslav the Wise (ul. Bol'shaya Sankt-Petersburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173003).

E-mail: kostatinna123@mail.ru

Статья поступила в редакцию 26.04.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 26.04.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 004.9:378: 539.12

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-126-134>

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Олеся Демидовна Азоркина¹, Елена Николаевна Кириллова²

¹ Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия

² Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ olesia.d.azorkina@tusur.ru

² elena@tspu.edu.ru

Аннотация

В современном обществе меняются способы получения образования с акцентом на усиление роли интернет-сетей как источника информации. Помимо этого, набирают силу диалоговые методы обучения. В течение последних двух лет вопросы дистанционного обучения стали особенно актуальными. Извлечь информацию из Сети еще не значит приобрести полноценные знания, поэтому приходят на помощь сетевые образовательные сервисы. Авторы предлагают использовать для дистантного изучения физико-математических дисциплин модульную объективно ориентированную динамическую обучающую среду OpenSystem, имеющую ряд возможностей для структурирования материала и управления учебной деятельностью студентов. Существующая потребность дистанционного изучения студентами ряда дисциплин требует разработки соответствующих методических материалов. Примером в нашем случае служит дистантная реализация авторского курса «Физика атомного ядра» для студентов бакалавриата физико-математического факультета педагогического университета.

Ключевые слова: дистантное обучение, сетевые образовательные сервисы, подготовка будущих учителей физики, преподавание физики атомного ядра, элементарные частицы

Для цитирования: Азоркина О. Д., Кириллова Е. Н. Актуальные вопросы использования информационных технологий в обучении физико-математическим дисциплинам // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 126–134. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-126-134>

Original article

CURRENT ISSUES OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES

Olesya D. Azorkina¹, Elena N. Kirillova²

¹ Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russian Federation

² Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ olesia.d.azorkina@tusur.ru

² elena@tspu.edu.ru

Abstract

In modern society, the ways of obtaining education are changing, with an emphasis on strengthening the role of Internet networks as a source of information. Current methods of storing and transmitting information are actively used by teachers and students – educational publications can easily be found in electronic library systems and on the web, and universal Internet access via phone and computer makes it possible to quickly get the necessary information. However, to extract information from the

network does not mean to acquire full-fledged knowledge. There is a need for structuring the subject environment and managing students' access to information on the discipline being studied – this can be implemented, for example, in the modular objective-oriented dynamic learning environment “OpenSystem”. Management of distance learning is also expanding thanks to “cloud technologies” of information storage, and personalization and monitoring of academic performance is implemented using personal virtual offices of students and teachers. In this paper, we will focus on the use of the “OpenSystem” learning environment in the distant study of the discipline “Physics of the Atomic Nucleus” by undergraduate students of the Faculty of Physics and Mathematics of the Pedagogical University. In the last two years, the issues of distance learning are becoming particularly relevant. The “OpenSystem” environment has an undoubted advantage when studying the subject before giving lectures online and other ways of transmitting the material.

Keywords: *distant learning, network educational services, training of future physics teachers, teaching nuclear physics, elementary particles*

For citation: Azorkina O. D., Kirillova E. N. Current issues of the use of information technologies in teaching physical and mathematical disciplines [Aktualnyye voprosy ispol'zovaniya informatsionnykh tekhnologiy v obuchenii fiziko-matematicheskimi distsiplinami]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 126–134. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-126-134>

Повсеместная цифровизация общества, происходящая путем погружения в онлайн-пространство, не оставляет в стороне и устоявшиеся модели получения образования на всех уровнях обучения [1–6].

Современные способы хранения и передачи информации через интернет активно используются педагогами и обучающимися – учебные издания легко можно найти в электронных библиотечных системах и в Сети, а повсеместный доступ в интернет через телефон и ПЭВМ дает возможность быстро получить информацию. Однако доступ к ресурсам Сети часто позволяет получить лишь готовое решение, но не помогает приобретению знаний, умений и навыков, являющихся целью образования. Значит, существует необходимость в структурировании предметной среды и управлении доступом студентов к информации – это может быть реализовано, например, в модульной объективно ориентированной динамической обучающей среде OpenSystem [7, 8], одной из многих, используемых в обучении.

Управление дистант-обучением расширяется благодаря облачным технологиям хранения информации [9], а персонализация и контроль успеваемости реализуются при помощи личных виртуальных кабинетов студентов и педагогов (например, ЭИОС – электронная информационно-образовательная среда ТГПУ) [10]. Актуальность использования интернет-технологий при организации дистантного и заочного обучения очевидна, а в условиях сложившейся в последние годы ситуации дистантные методы незаменимы и при реализации очного обучения [11]. В работе [12] исследовался опыт перехода вуза к дистанционной форме обучения в период пандемии, а в статье [13] было показано на примере выборки из 386 студентов, что дистанционные студенты обладают более сильной внутренней мотивацией, чем студенты в классе.

Мы рассмотрим рациональные возможности использования интернет-технологий в организации онлайн-процесса обучения физико-математическим дисциплинам в высшей школе на примере авторского курса «Физика атомного ядра» («ФАЯ»), читаемого одним из авторов (Е. Н. Кирилловой) студентам бакалавриата физико-математического факультета Томского государственного педагогического университета на протяжении 18 лет. Соответствующий лекционный и практический материал, обобщенный в учебных пособиях и практикумах [14–17], использовался при разработке дистанционного курса. Преимуществом дистанционного курса является дробная подача материала и структурированный подход.

Организация онлайн-обучения. Курс «Физика атомного ядра» является дисциплиной по выбору [18], изучаемой студентами бакалавриата физико-математического факультета ТГПУ [19].

Предполагается, что студенты к этому моменту имеют знания по элементарной и общей физике, изучают курс теоретической физики, оперируют элементами высшей математики, т. е. знакомы с широким кругом физических явлений и понятий, а также обладают необходимыми математическими навыками.

Знание и понимание учебного курса определяются умением решать конкретные задачи и отвечать на вопросы по курсу, и эти навыки отрабатываются на практических занятиях. Аудиторные занятия курса предполагают изучение теоретического материала, решение базовых задач и подготовку к промежуточной проверке знаний.

Рассмотрим рациональную схему организации онлайн-обучения при помощи среды OpenSystem и грамотное использование информационно-коммуникационных технологий при изучении курса «Физика атомного ядра». Предметная образовательная среда OpenSystem включает четыре основные функции [8]: 1) ресурсную; 2) организационно-управленческую; 3) коммуникационную; 4) инструментальную.

Ресурсный функционал среды создает структурированное хранилище информации по курсу: электронные учебники, пособия, сборники задач, тесты, кейсы с домашними заданиями и т. п. Организационно-управленческий функционал направляет обучающихся к нужному на данном отрезке обучения ресурсу и осуществляет контроль работы студента с ресурсом. Коммуникационный функционал интегрирует возможность взаимодействия педагога, студента и администрации факультета (вуза), а инструментальный – включает программные комплексы и виртуальные системы для создания и выполнения заданий по тематике курса.

Дисциплина «Физика атомного ядра», согласно учебному плану [19], изучалась студентами бакалавриата в шестом семестре (третий курс, впоследствии она будет изучаться на пятом курсе). В результате изучения курса формируются такие компетенции, как ПКС-1 (способность осваивать специальные знания в предметной области и использовать их в профессиональной деятельности):

1) ИПКС-1.1: находит с использованием различных источников, научной и учебной литературы, информационных баз данных информацию в области специальных знаний профильной подготовки, анализирует ее с позиций возможного использования в практической профессиональной деятельности;

2) ИПКС-1.2: применяет в практической деятельности специальные знания в предметной области (по профилю/профилям подготовки);

3) ИПКС-1.3: предлагает возможности использования потенциала вспомогательных дисциплин и специальных знаний в профессиональной педагогической деятельности.

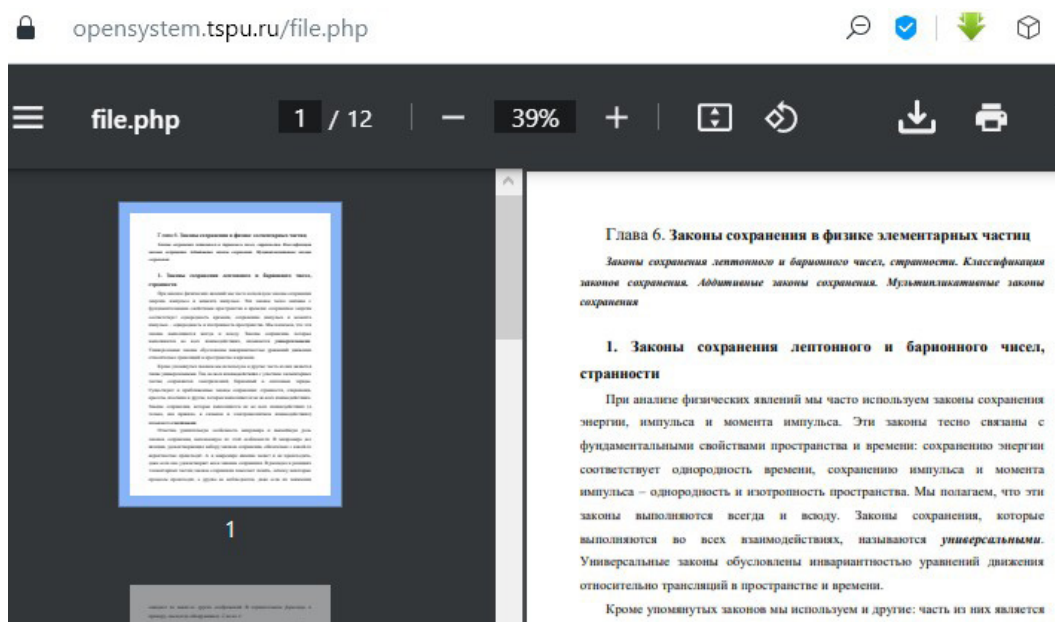
Требования к результатам обучения таковы: в итоге изучения курса «ФАЯ» обучающийся должен знать фундаментальные принципы и основные модели изучаемой дисциплины, физическое содержание основных законов, иметь представление о частных методах, применяемых в ядерной физике, уметь использовать фундаментальные принципы и основные модели изучаемой дисциплины в научной и преподавательской деятельности, владеть общими и специальными навыками решения задач, общетеоретической культурой, необходимой современному преподавателю и научному работнику.

Текущий контроль выявляет уровень владения терминологией раздела; знания основных определений и понятий; умения решать задачи.

Курс «ФАЯ» [14–17] состоит из двух частей – раздела, посвященного собственно физике ядра и раздела, изучающего физику элементарных частиц. Для реализации выбран второй раздел курса – «Элементарные частицы». Он включает восемь тем, перечень которых можно увидеть на главной странице курса [20] в OpenSystem: 1) экспериментальные методы исследования в физике ядра и элементарных частиц; 2) наблюдение и регистрация элементарных частиц; 3) элементарные частицы, классификация частиц; 4) изотопическая симметрия и зарядовые мультиплеты; 5) кварковая

структура адронов; 6) законы сохранения в физике элементарных частиц; 7) реакции и распады элементарных частиц; 8) тенденции объединения взаимодействий. Каждая тема содержит в соответствующих файлах теоретический материал и контрольные вопросы, к некоторым темам прилагаются задачи для самостоятельного решения, а задачи с разбором решения включены в теоретический материал.

Учебный курс, размещенный в OpenSystem, предназначен для удаленного изучения предмета и удобен возможностью дробной подачи материала (как при чтении лекций). Студентам отправляется ссылка на какую-то часть курса, после изучения темы они отвечают на вопросы, а преподаватель проверяет ответы на вопросы и выставляет оценку. При самостоятельном изучении курса обучающийся может последовательно переходить от темы к теме.

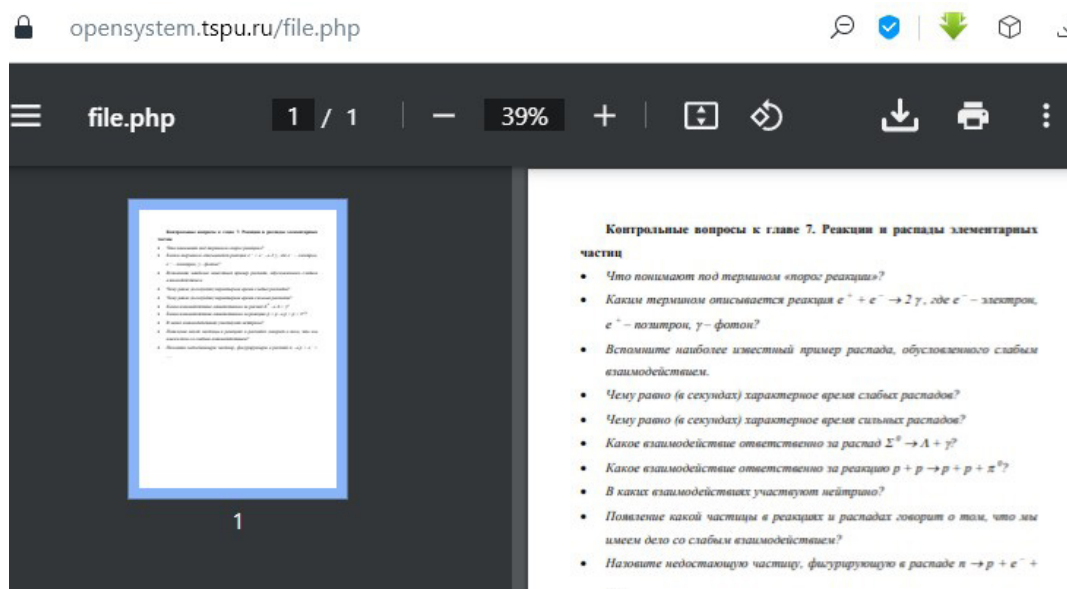


Следует отметить дополнительное удобство работы в образовательной среде OpenSystem – это возможность редактирования вложенной информации – в дальнейшем содержание курса легко расширить или трансформировать в зависимости от количества часов по учебному плану или намерений автора. В любой момент преподаватель может дополнить новой информацией раздел, добавить или удалить пояснение. Таким образом, образовательная среда непрерывно совершенствуется, подстраивается под запросы и возможности конкретной группы обучающихся и преподавателя.

На основе системы OpenSystem можно организовать работу следующим образом.

Первый этап – знакомство обучающихся с теоретическим материалом, представленным в работе [20], который включает базовые определения и понятия, формулировки физических законов и процессов, а также необходимые формулы. Для более детального изучения материала можно использовать список основной и дополнительной литературы [20] (в учебном плане курса отводится большое количество часов на самостоятельную работу студентов).

Проверка усвоенных знаний осуществляется с помощью контрольных вопросов, ответы на которые студенты должны разместить в системе (опция «Отчет о деятельности»). Далее следует пример блока вопросов по одной из тем и ответы студента (фото с экрана).



Вопросы по теме 4. Изотопическая симметрия и зарядовые мультиплеты:

1. Какое взаимодействие обладает изотопической симметрией?
2. Что такое изотопический мультиплет?
3. Приведите пример простейшего изотопического мультиплета.
4. Какой изотопический мультиплет образуют π -мезоны?
5. Как можно представить переход от одной частицы к другой внутри изотопического мультиплета?
6. Какую информацию дает квантовое число «изоспин»?
7. Как выглядит формула Гелл-Манна – Нишиджимы?
8. Какая характеристика принципиально различается для всех частиц в изотопическом мультиплете?
9. Сколько частиц содержит супермультиплет легчайших барионов?
10. Какие супермультиплеты наряду с частицами содержат античастицы: супермультиплеты, в которые входят барионы или мезоны?

Ответы студента

1. Сильное взаимодействие.
2. Изотопический мультиплет – это объединение адронов, связанное с группой симметрии $SU(2)$ – группой унитарных преобразований в комплексном двумерном пространстве.
3. Простейший пример изотопического мультиплета – протон и нейтрон, образующие изотопический дублет.
4. π -мезоны образуют триплет: π^+ , π^0 , π^- .
5. Формально этот переход можно представить как поворот в условном изотопическом пространстве.
6. Квантовое число «изоспин» показывает, какое число изотопических партнеров имеет данная частица, в каком количестве «зарядовых состояний» она может находиться.
7. $Q = T_3 + (B + S)/2$.
8. Электрический заряд и магнитный момент.
9. Восемь.
10. В которые входят мезоны.

Заголовки тем	
	Раздел курса "Физика ядра и элементарных частиц" - Элементарные частицы. Включает лекции, контрольные вопросы, задачи Новостной форум
1	Физика ядра и элементарных частиц 1 Глава 1. Экспериментальные методы исследования в физике ядра и элементарных частиц вики стр-ца Глава 1. Экспериментальные методы исследования в физике ядра и элементарных частиц Контрольные вопросы глава 1 _6_ATLAS_TGC_chamber_November_2006_.jpg _6_Construction_of_LHC_at_CERN.jpg
2	Глава 2. Наблюдение и регистрация элементарных частиц ГЛАВА 2. НАБЛЮДЕНИЕ И РЕГИСТРАЦИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ЧАСТИЦ Контрольные вопросы к Главе 2
3	Глава 3. Элементарные частицы. Классификация частиц Глава 3. Элементарные частицы. Классификация частиц Контрольные вопросы глава 3
4	Глава 4. Изотопическая симметрия и зарядовые мультиплеты Глава 4. Изотопическая симметрия и зарядовые мультиплеты Контрольные вопросы глава 4 Задачи глава 4
5	Глава 5. Кварковая структура адронов Глава 5. Кварковая структура адронов Контрольные вопросы глава 5
6	Глава 6. Законы сохранения в физике элементарных частиц Глава 6. Законы сохранения в физике элементарных частиц Контрольные вопросы глава 6 Задачи глава 6
7	Глава 7. Реакции и распады элементарных частиц Глава 7. Реакции и распады элементарных частиц Контрольные вопросы глава 7
8	Глава 8. Тенденции объединения взаимодействий Глава 8. Тенденции объединения взаимодействий Контрольные вопросы глава 8

Преподаватель может создать банк вопросов разного типа – в закрытой форме, числовой, вычисляемой, на соответствие, в короткой форме и т. д. Ответы на задания студенты могут давать в виде текста, файла, нескольких файлов и вне сайта. Обратная связь со студентами может осуществляться двумя способами – либо через форму обратной связи на сайте, либо письмом на e-mail автора, который доступен пользователям курса. Заметим, что для доступа в систему и просмотра файлов требуется регистрация в системе.

Преподаватель на этом этапе может создавать/удалять группы, добавлять/удалять участников. Важно, что курс может быть доступен не только для студенческих групп, но и для самозаписи. Можно выбрать не только роль студента (имеющего больше возможностей), но и гостя.

Инструменты описанной образовательной среды довольно многообразны, при желании преподаватель может, к примеру, давать ссылки не на файлы, размещенные в курсе, а на веб-страницу, организовывать форумы, чаты.

Второй этап – практическая работа, при которой используется задачник, размещенный во вводной части курса [15], в нем дано подробное решение задач и наглядно представлена методика решения.

На третьем этапе обучающиеся самостоятельно выполняют задания с последующей оценкой их преподавателем. Студенты могут оставлять отчеты на сайте по выбранным темам курса («Отчет о деятельности») и видеть оценки, выставленные преподавателем, с помощью раздела «Отчет об оценках».

Преподаватель может контролировать активность студентов посредством опции контроля («Показать пользователей, которые были неактивны более чем... (выбрать период)»), выставлять оценки, принимать отчеты участников.

В конце изучения курса студенты пишут большую самостоятельную работу, решая задачи из файла «Контрольные задачи», размещенного на странице курса. Итоги освоения курса подводятся в конце семестра по результатам выполнения текущих заданий и самостоятельной работы.

Данная работа направлена на разработку структуры и подбор материалов для курса «ФАЯ», посвящена описанию модуля, который дает возможность студентам самостоятельно изучать материал в режиме онлайн. Новизна и значимость работы состоит в том, что описана структура образовательной среды OpenSystem, позволяющей использовать ее в качестве дистант-поддержки курса «Физика атомного ядра», что позволяет студентам самостоятельно и последовательно изучать курс, а преподавателю организовать дистанционную проверку его усвоения. Структурирование материала курса в образовательной среде позволяет студентам самостоятельно определить недостаток знаний, умений на каждом этапе его усвоения.

Продемонстрировано использование интернет-технологий при организации дистант-обучения студентов и решения проблемы хранения и управления доступом к предметной информации (курсам лекций и практикумам), организации и контроле самостоятельной работы студентов.

Для реализации подобного курса педагогу достаточно один раз сформировать информацию по дисциплине и структурированно выложить ее в образовательную среду, с помощью инструментов образовательной среды создать контрольные элементы по предмету или его разделам.

В итоге студент развивает способность с помощью дистантных технологий осваивать специальные знания в предметной области и использовать их в профессиональной деятельности (ПКС-1)

Список литературы

1. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае: II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.; отв. ред. И. В. Дворецкая; пер. с кит. Н. С. Кучмы. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 155 с.
2. Gruzina Y. M., Ponomareva M. A., Firsova I. A., Mel'nichuk M. V. Present-Day Challenges to an Education System // European Journal of Contemporary Education, 2020. № 4. С. 773–785. URL: <http://elib.fu.ru/art2020/bv3602.pdf> (дата обращения: 10.03.2022).
3. Новикова Н. Н. Некоторые возможности использования электронной информационно-образовательной среды для организации самостоятельной работы студентов // Организация образовательного процесса в вузах: современное состояние, проблемы и перспективы. М., 2017. С. 195–202.
4. Бурдина Г. М. Дистанционные образовательные технологии в вузе: основы современной практики // Теоретический и практический потенциал современной науки / под ред. Д. В. Фурсова. М., 2019. С. 18–21.
5. Ибраймов А. Е. Совершенствование дистанционного повышения квалификации учителей физики // Преподаватель XXI век. 2016. № 3–1. С. 62–69.
6. Мухина М. А. Теоретические основы цифровизации образования в России // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-tsifrovizatsii-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 16.03.2022).
7. OpenSystem: открытая образовательная среда. Томск: ТГПУ, 2021. URL: <https://opensystem.tspu.ru> (дата обращения: 16.03.2022).
8. Малышева И. В. Проблемы использования интернет-технологий в образовательном процессе вуза // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. 2018. № 2 (2). С. 30–37.
9. Стариченко Б. Е., Явич Р. П. О месте интернет-технологий в организации учебного процесса в высшей школе // Гуманитарные науки. 2018. № 3 (43). С. 53–61.
10. ЭИОС: Электронная информационно-образовательная среда ТГПУ. Томск: ТГПУ, 2021. URL: <http://eios.tspu.edu.ru> (дата обращения: 12.12.2021).
11. Шурыгин В. Ю., Краснова Л. А. Смешанное обучение в системе повышения квалификации учителей // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 324–328.

12. Хохряков М. А., Вилкова Т. Ю., Насонов С. А. Опыт перехода юридического вуза к дистанционной форме обучения в период пандемии: анализ мнений студентов и преподавателей // *Перспективы науки и образования*. 2021. № 6 (54). С. 97–109. doi: 10.32744/pse.2021.6.7
13. Malinauskas R. K., Pozeriene J. Academic Motivation Among Traditional and Online University Students // *European Journal of Contemporary Education*. 2020. № 9 (3). P. 584–591. doi: 10.13187/ejced.2020.3.584
14. Кириллова Е. Н. Физика ядра и элементарных частиц: курс лекций. Томск: ТГПУ, 2006. 264 с.
15. Кириллова Е. Н. Элементарные частицы: задачи: учеб.-метод. пособие. Ч. 1. Томск: ТГПУ, 2008. 36 с.
16. Кириллова Е. Н. Физика атомного ядра: учеб. пособие. Томск: ТГПУ, 2015. 172 с.
17. Кириллова Е. Н. Физика атомного ядра: задачи и вопросы: практикум. Томск: ТГПУ, 2016. 28 с.
18. Рабочая программа учебной дисциплины «Физика атомного ядра». Томск: ТГПУ, 2018. 6 с. URL: <http://193.106.132.55/RPDPrint/print/1836372?reportId=62> (дата обращения: 12.05.2021).
19. Рабочий учебный план по программе бакалавриата. Направление подготовки: 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Направленность (профиль) «Математика и физика». Томск: ТГПУ, 2021. 29 с. URL: https://tspu.edu.ru/files/sveden2/opop/2020-2021/FMF440305_PO2prof_MatemFiz/401/UP/UP.pdf (дата обращения: 12.05.2021).
20. Кириллова Е. Н. Элементы курса «Физика ядра и элементарных частиц». Ч. 2. Элементарные частицы // *OpenSystem: открытая образовательная среда*. Томск: ТГПУ, 2021. URL: <https://opensystem.tspu.ru/course/view.php?id=2368> (дата обращения: 10.03.2022).

References

1. Uvarov A. Yu., Van S., Kan Ts. et al. *Problemy i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya v Rossii i Kitaye* [Problems and prospects of digital transformation of education in Russia and China]. Ed. I. V. Dvoretzskaya; Translation from Chinese by N. S. Kuchma. II Rossiysko-kitayskaya konferentsiya issledoavateley obrazovaniya po teme "Tsifrovayatransformatsiya obrazovaniya i iskusstvennyy intellekt [II Russian-Chinese Conference of Educational Researchers "Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence"]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2019. 155 p. (in Russian).
2. Gruzina Y. M., Ponomareva M. A., Firsova I. A., Mel'nichuk M. V. Present-Day Challenges to an Education System. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, no. 4, pp. 773–785. URL: <http://elib.fa.ru/art2020/bv3602.pdf> (accessed 10 March 2022).
3. Novikova N. N. Nekotoryye vozmozhnosti ispol'zovaniya elektronnoy informatsionno-obrazovatel'noy sredy dlya organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov [Some possibilities of using the electronic information and educational environment for organizing independent work of students]. *Organizatsiya obrazovatel'nogo protsessa v vuzakh: Sovremennoye sostoyaniye, problemy i perspektivy* [Organization of the educational process in universities: current state, problems and prospects]. Moscow, 2017. Pp. 195–202 (in Russian).
4. Burdina G. M. Distantstionnyye obrazovatel'nyye tekhnologii v vuze: osnovy sovremennoy praktiki [Distance educational technologies at the university: the foundations of modern practice]. *Teoreticheskiy i prakticheskiy potentsial sovremennoy nauki. Pod redaktsiyey D. V. Fursova* [Theoretical and practical potential of modern science. Ed. D. V. Fursov]. Moscow, 2019. Pp. 18–21 (in Russian).
5. Ibraymov A. Ye. Sovershenstvovaniye distantstionnogo povysheniya kvalifikatsii uchiteley fiziki [Improvement of distance professional development of physics teachers]. *Prepodavatel' XXI vek*, 2016, no. 3–1, pp. 62–69 (in Russian).
6. Mukhina M. A. Teoreticheskiye osnovy tsifrovizatsii obrazovaniya v Rossii [Theoretical foundations of digitalization of education in Russia]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2020, no. 67–4 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-tsifrovizatsii-obrazovaniya-v-rossii> (accessed 16 March 2022).
7. *OpenSystem: otkrytaya obrazovatel'naya sreda* [OpenSystem: an open educational environment]. Tomsk, TSPU Publ., 2021 (in Russian). URL: <https://opensystem.tspu.ru> (accessed 16 March 2022).
8. Malysheva I. V. Problemy ispol'zovaniya internet-tekhnologiy v obrazovatel'nom protsesse vuza [Problems of using Internet technologies in the educational process of the university]. *Teoriya i praktika nauchnykh issledovaniy: psikhologiya, pedagogika, ekonomika i upravleniye – Theory and practice of scientific research: psychology, pedagogy, economics and management*, 2018, no. 2 (2), pp. 30–37 (in Russian).
9. Starichenko B. Ye., Yavich R. P. O meste internet-tekhnologiy v organizatsii uchebnogo protsessa v vysshey shkole [On the place of Internet technologies in the organization of the educational process in higher education]. *Gumanitarnyye nauki – Humanities*, 2018, no. 3 (43), pp. 53–61 (in Russian).

10. *EIOS: Elektronnaya informatsionno-obrazovatel'naya sreda TGPU* [Electronic information and educational environment of TSPU]. Tomsk, TSPU Publ., 2021 (in Russian). URL: <http://eios.tspu.edu.ru> (accessed 12 December 2021).
11. Shurygin V. Yu., Krasnova L. A. Smeshannoye obucheniye v sisteme povysheniya kvalifikatsii uchiteley [Blended learning in the system of advanced training of teachers]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal – Baltic Humanitarian Journal*, 2019, vol. 8, no. 1 (26), pp. 324–328 (in Russian).
12. Khokhryakov M. A., Vilkova T. Yu., Nasonov S. A. Opyt perekhoda yuridicheskogo vuza k distantsionnoy forme obucheniya v period pandemii: analiz mneniy studentov i преподаvateley [The experience of the transition of a law university to distance learning during the pandemic: an analysis of students' and teachers' opinions]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 54 (6), pp. 97–109 (in Russian). doi: 10.32744/pse.2021.6.7
13. Malinauskas R.K., Pozeriene J. Academic Motivation Among Traditional and Online University Students. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, no. 9 (3), pp. 584–591. doi: 10.13187/ejced.2020.3.584
14. Kirillova E. N. *Fizika yadra i elementarnykh chastits: kurs lektsiy* [Physics of the nucleus and elementary particles: a course of lectures]. Tomsk, TSPU Publ., 2006. 264 p. (in Russian).
15. Kirillova E. N. *Elementarnyye chastitsy: zadachi: uchebno-metodicheskoye posobiye. Chast' 1* [Elementary particles: tasks: educational and methodical manual. Part 1]. Tomsk, TSPU Publ., 2008. 36 p. (in Russian).
16. Kirillova E. N. *Fizika atomnogo yadra: uchebnoye posobiye* [Physics of the atomic nucleus: Teaching guide]. Tomsk, TSPU Publ., 2015. 172 p. (in Russian).
17. Kirillova E. N. *Fizika atomnogo yadra: zadachi i voprosy: praktikum* [Physics of the atomic nucleus: tasks and questions: workshop]. Tomsk, TSPU Publ., 2016. 28 p. (in Russian).
18. *Rabochaya programma uchebnoy distsipliny "Fizika atomnogo yadra"* [Working program of the discipline "Physics of the Atomic Nucleus"]. Tomsk, TSPU Publ., 2018. 6 p. (in Russian). URL: <http://193.106.132.55/RPDP/print/1836372?reportId=62> (accessed 12 May 2021).
19. *Rabochiy uchebnyy plan po programme bakalavriata. Napravleniye podgotovki: 44.03.05 "Pedagogicheskoye obrazovaniye" (s dvumya profilyami podgotovki). Napravlenosti (profili) "Matematika i fizika"* [The working curriculum for the undergraduate program. Direction of training: 44.03.05 "Pedagogical education" (with two training profiles). Orientation (profiles) "Mathematics and physics"]. Tomsk, TSPU Publ., 2021. 29 p. (in Russian). URL: https://tspu.edu.ru/files/sveden2/opop/2020-2021/FMF440305_PO2prof_MatemFiz/401/UP/UP.pdf (accessed 12 May 2021).
20. Kirillova E. N. Elementy kursa "Fizika yadra i elementarnykh chastits". Chast' 2. Elementarnyye chastitsy [Elements of the course "Physics of the nucleus and elementary particles". Part 2. Elementary particle]. *OpenSystem: an open educational environment*. Electronic resource. Tomsk, TSPU Publ., 2021 (in Russian). URL: <https://opensystem.tspu.ru/course/view.php?id=2368> (accessed 10 March 2022).

Информация об авторах

Азоркина О. Д., кандидат физико-математических наук, доцент, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (пр. Ленина, 40, Томск, Россия, 634050).
E-mail: olesia.d.azorkina@tusur.ru

Кириллова Е. Н., кандидат физико-математических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: elena@tspu.edu.ru

Information about the authors

Azorkina O. D., Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (pr. Lenina, 40, Tomsk, Russian Federation, 634050).
E-mail: olesia.d.azorkina@tusur.ru

Kirillova E. N., Candidate of Physics and Mathematics, Associate Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: elena@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 23.12.2021; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 23.12.2021; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 004.418:378.146

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-135-143>

ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЕ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ГРАФИКА ОПТИМАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ

Елизавета Сергеевна Селиванова¹, Тимур Тальгатович Газизов²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ slvnva@tspu.edu.ru

² gtr@tspu.edu.ru

Аннотация

Рассматривается вопрос построения оптимальной траектории обучения и реализации веб-приложения для формирования графика образовательной траектории. Проанализированы понятия «оптимальная траектория» и «индивидуальная образовательная траектория». Отмечается возможность использования электронного портфолио для получения данных обучающегося, его интеграция с электронной информационно-образовательной средой, сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок, фиксация хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы, проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, которое происходит при поддержке электронной информационно-образовательной среды. Приведен пример различных траекторий студентов одной группы Томского государственного педагогического университета. Отмечена возможность наблюдения за дальнейшим трудоустройством выпускника или студента, что дает возможность определить оптимальную траекторию обучения, которая показывает дальнейшую перспективу роста обучающегося. В результате проведенной работы создано веб-приложение для построения графика оптимальной траектории обучения.

Ключевые слова: электронная информационно-образовательная среда, оптимальная траектория, веб-приложение, график, электронное портфолио

Источник финансирования: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07445 мк.

Для цитирования: Селиванова Е. С., Газизов Т. Т. Веб-приложение для построения графика оптимальной траектории обучения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 135–143. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-135-143>

Original article

WEB-APPLICATION FOR GRAPHING OPTIMAL LEARNING PATH

Elizaveta S. Selivanova¹, Timur T. Gazizov²

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ slvnva@tspu.edu.ru

² gtr@tspu.edu.ru

Abstract

The article deals with the construction of the optimal learning path and the implementation of web-application to form a graph of the path. The notions of “optimal path” and “individual educational path” are analyzed. The article notes the possibility of using an electronic portfolio to obtain data, the

formation of an electronic portfolio of a student, its integration with an electronic information and educational environment, saving the student's work, reviews and assessments, fixing the progress of the educational process, the results of intermediate certification and the results of mastering the main educational program, conducting all types of classes, procedures for assessing learning outcomes, the implementation of which is provided for with the use of e-learning, distance learning technologies, which takes place with the support of an electronic information and educational environment. An example of different paths of students of one group of Tomsk State Pedagogical University is given. In turn, the possibility of monitoring the further employment of a graduate or student is noted, which makes it possible to determine the optimal path of learning, which shows the further prospects for the growth of the student. As a result of the work carried out, a web application was developed for plotting the optimal learning path.

Keywords: *electronic information and education environment, optimal trajectory, web-application, schedule, electronic portfolio*

For citation: Selivanova E. S., Gazizov T. T. WEB-application for graphing optimal learning path [Veb-prilozheniye dlya postroyeniya grafika optimal'noy trayektorii obucheniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 135–143. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-135-143>

Современный студент стремится к разностороннему развитию и формирует себя как личность с активной жизненной позицией. В ходе образовательного процесса под воздействием ряда факторов, среди которых самым значительным является социокультурная среда, происходит формирование гибких навыков у будущих специалистов с учетом их мотивации, интересов и мировоззрения. В этом отношении студенты участвуют в большом количестве различных видов деятельности: учебной, научно-исследовательской, общественной, культурно-творческой и спортивной, где они показывают свои возможности, проявляют себя и раскрывают приобретенные достоинства и навыки. Учет индивидуальных особенностей, характера обучения и принятия участия в различных мероприятиях необходим в вузе. Такая активная жизненная позиция молодых людей направлена на перспективу роста своих навыков для будущей работы. В результате каждому студенту предоставляется возможность создания индивидуальной образовательной траектории [1]. Для большинства обучающихся непонятно, какой конкретный вектор развития своих навыков им выбрать, чтобы добиться желаемого результата. Также во всеобщем доступе не имеется определенной системы или веб-приложения для реализации такого графика, чтобы обеспечивать наглядное и динамическое построение данных об обучающихся. В связи с этим возникает потребность в разработке веб-приложения для построения оптимальной траектории обучения. Следовательно, цель исследования – построение графика оптимальной траектории обучения, который представляет собой траекторию развития, где на протяжении определенного периода времени обеспечивается фиксация лучшего результата. На основании данных различных студентов есть возможность определить оптимальную траекторию обучения, благодаря которой обучающийся сможет выбрать правильное направление. Полученные данные о трудоустройстве выпускника при анализе индивидуальных траекторий выпускников предыдущих лет добавляют графикам наглядную перспективу роста студентов в высшем учебном заведении по своей специальности.

Помощь в фиксировании и структурировании достижений и работ студента для построения графика оптимальной траектории обеспечивает электронное портфолио, в связи с этим возникает потребность в электронной информационно-образовательной среде [2]. Приказ № 816 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [3], который обязывал каждое учреждение разработать и внедрить свою электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС), был издан Министерством образования и науки Российской Федерации в 2017 г.

ЭИОС берет на себя задачи:

- формирование электронного портфолио обучающегося, сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок;
- фиксация хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы;
- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

Оптимальная траектория обучения представляет собой траекторию развития, которая на протяжении определенного периода времени обеспечивает лучшие результаты [4]. Для ее построения необходимы данные о достижениях студента, которые включают в себя учебную, научно-исследовательскую, общественную, культурно-творческую и спортивную деятельность. Исходя из решаемых задач ЭИОС, а именно фиксации результатов промежуточной аттестации и формирования электронного портфолио, получение данных о достижениях студента и дальнейшее построение графика оптимальной кривой для студента является выполнимой задачей [5–6].

При реализации веб-приложения для построения оптимальной траектории обучения, работающего на базе электронной информационно-образовательной среды вуза, необходимо учесть ряд аспектов. Первым шагом необходимо спроектировать функциональную модель разрабатываемого веб-приложения, используя контекстную диаграмму [7].

Контекстная диаграмма, представленная на рис. 1, позволяет быстро, кратко и емко описать назначение и границы системы, выявить и устранить коллективные расхождения в их понимании, показать и договориться о ее масштабе. Стандарт IDEF0 включает в себя также общепринятые обозначения, правила, требования к блокам диаграмм, имеет собственную семантику. Состоит диаграмма из блока, который описывает функцию верхнего уровня, также из входа, выхода, управления и механизмов. Стрелки представляют данные или материальные объекты, связанные с функциями, и могут быть:

- входящие – вводные, которые ставят определенную задачу;
- исходящие – выводящие результат деятельности;
- управляющие (сверху вниз) – механизмы управления (положения, инструкции и другое);
- механизмы (снизу вверх) – что используется для того, чтобы произвести необходимую работу.

Они лишь показывают, какие данные или материальные объекты должны поступить на вход функции для того, чтобы эта функция могла выполняться.

Входящие: данные об обучающемся из электронного портфолио, данные о трудоустройстве.

Исходящие: график оптимальной траектории обучения.

Управляющие: стандарты, ГОСТы, нормативные документы.

Механизмы: ПО, аппаратное обеспечение.

После описания общей схемы работы веб-приложения нужно детализировать данный бизнес-процесс. Для этого реализуется декомпозиция общего блока веб-приложения для построения оптимальной траектории обучения на связанные между собой элементы. В нашем случае блок разделен на четыре основных этапа:

- 1) оценка на достоверность и корректность полученной информации;
- 2) обработка данных приложением;
- 3) сопоставление данных из электронного портфолио и данных о трудоустройстве;
- 4) генерация.

На рис. 2 наглядно показано, на каком конкретном этапе какие управляющие элементы и механизмы задействованы.

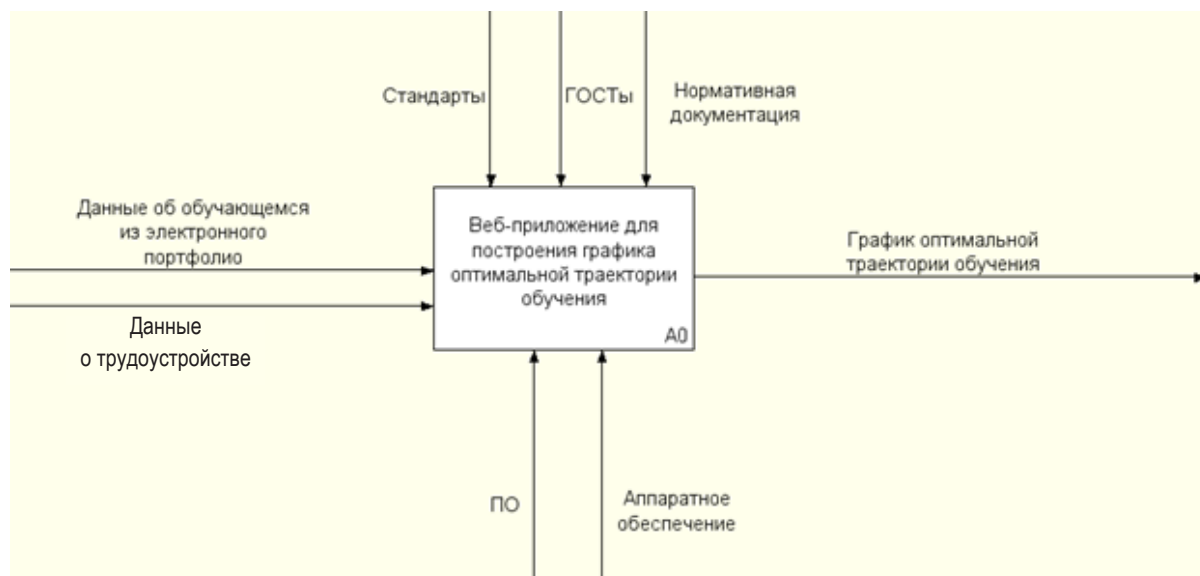


Рис. 1. Функциональная модель веб-приложения первого уровня в нотации IDEF0

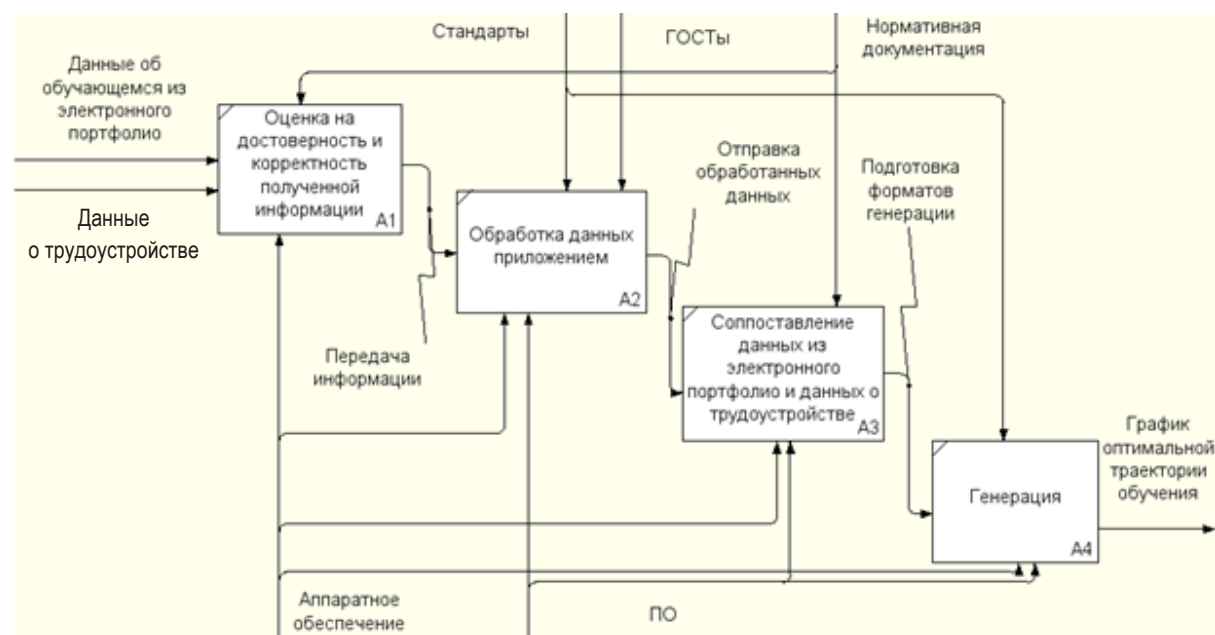


Рис. 2. Функциональная модель веб-приложения первого уровня в нотации IDEF0

Схема функциональной модели показывает краткое описание того, как должно работать веб-приложение, и при ее создании ключевыми параметрами являются цель и точка зрения пользователя.

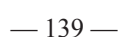
Последующим этапом нужно учесть, какой стек технологий применяется в существующей ЭИОС. Необходимо спроектировать разрабатываемое приложение таким образом, чтобы основные технологии, применяемые для реализации системы, не противоречили технологиям, применяемым в ЭИОС. Одним из главных инструментов разработки является Python 3.8. Python упрощает написание кода, благодаря тому что не страдает избыточностью, а вложенность обозначается отступами, повышая читаемость кода. Также Python обладает такими особенностями, как динамическая типизация, автоматическое выделение памяти, удобный возврат нескольких функций и т. д. [8].

Еще одна из отличительных черт Python – его невероятная расширяемость. Язык включает в себя множество различных библиотек и фреймворков, за счет чего он приобрел большую популярность. Одна из используемых в веб-приложении библиотек Python – Matplotlib, есть библиотека

Начисление баллов осуществляется за категории и оценки:

- 1) если оценка 5, то добавляется 1 балл;
- 2) если оценка 4 или 3, то добавляется 0,5 балла;
- 3) если оценка 3, то добавляется 0,25 балла.

Таким образом формируются баллы для построения графиков на основе данных, полученных из портфолио обучающихся. Для проведения исследования была взята 184-я группа БХФ (рис. 3).



Студенты обучаются на четвертом курсе, в связи с этим накопленные за четыре года обучения достижения и итоговые аттестации дают в сумме большое количество баллов. Самое большое количество баллов обучающегося представлено на рис. 4.

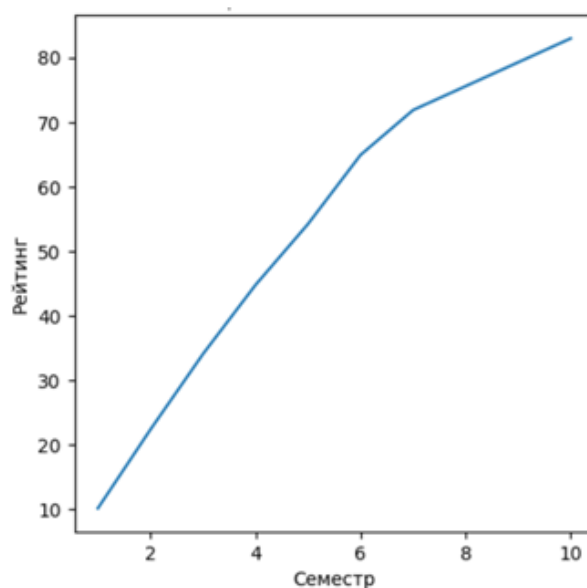


Рис. 4. Обучающийся с максимальным количеством баллов

Остальные студенты имеют в среднем от 55 до 85 баллов за пройденные четыре курса. Таким образом, смотря на график, можно определить среднюю траекторию обучения или оптимальную для группы, находящейся на четвертом курсе обучения. Представленный на рис. 5 обучающийся имеет в группе оптимальную траекторию.

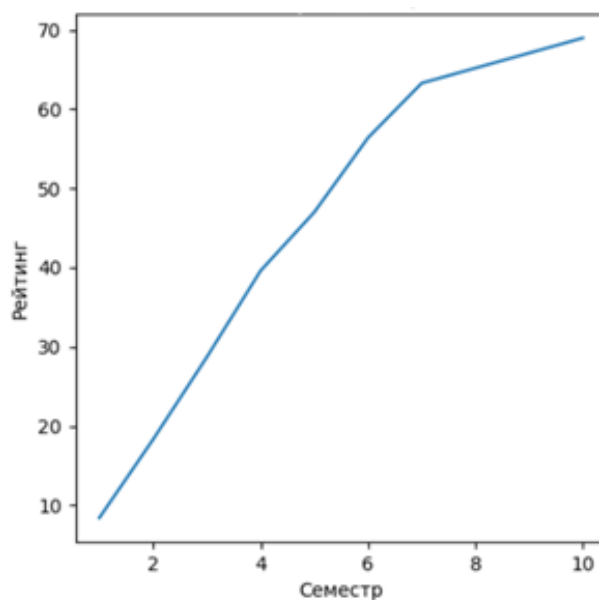


Рис. 5. Обучающийся с оптимальной траекторией обучения

ТГПУ имеет возможность отслеживать трудоустройство выпускника или студента, и на основании данных о положении молодого специалиста на рынке труда можно определить оптимальную траекторию обучения, которая показывает не только весь процесс обучения, но и дальнейшую перспективу роста обучающегося [10] (рис. 6).

ФИО:

Является учителем: True

Место работы: МАОУ СОШ №4 г. Асино, учитель русского языка и литературы

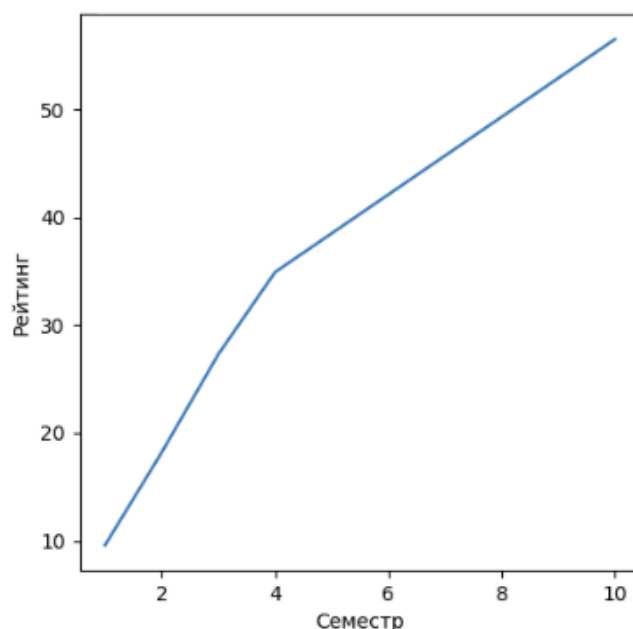


Рис. 6. Выпускник с указанным местом работы

Таким образом, в данной статье было рассмотрено построение оптимальной траектории обучения, разобраны термины «оптимальная траектория» и «индивидуальная образовательная траектория» и реализовано веб-приложение. Приведено обоснование необходимости электронной информационно-образовательной среды в связи с тем, что на базе ЭИОС происходит фиксация результатов промежуточной аттестации и формирование электронного портфолио. Решение информационной системой таких задач позволяет веб-приложению для построения графика оптимальной траектории обучения получить необходимые данные об обучающихся. Приведен анализ инструментов разработки ЭИОС и веб-приложения для сравнения совместимости технологического стека. Рассмотрены основные критерии, на основании которых производится подсчет баллов. Приведен пример обучающегося с оптимальной кривой в группе.

Список литературы

1. Индивидуальная образовательная траектория. URL: <https://strategium.space/lesson/personal-education-trajectory/> (дата обращения: 08.09.2021).
2. Пираков Ф. Д., Клишин А. П., Еремина Н. Л., Клыжко Е. Н. Разработка и применение системы электронного портфолио обучающегося в вузе // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Информационные технологии. 2019. Т. 17, № 4. С. 87–100. doi: 10.25205/1818-7900-2019-17-4-5-87-100
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23.08.2017 № 816. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=300600> (дата обращения: 10.09.2021)
4. Махныткина О. В. Моделирование и оптимизация индивидуальной траектории обучения студента. Новосибирск, 2013. 23 с.

5. Пираков Ф. Д., Клишин А. П., Ахметова Л. В. Система электронного портфолио обучающегося (е-портфолио) как элемент информационной среды управления учебным процессом в педагогическом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 1 (90). С. 148–154. doi: 10.23951/1609-624X-2018-1-148-154
6. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова. М.: Дрофа, 2008. 312 с.
7. Лукьянович И. Р., Жур Е. С. Технология проектирования при разработке веб-приложения // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы IV международной научно-практической конференции. Минск, 2017. С. 34–40.
8. Лучано Р. Python. К вершинам мастерства. М.: ДМК Пресс, 2016. 768 с.
9. Агафонов А. А., Замалиев М. Р. Создание динамического веб-сайта на языке программирования python с применением фреймворка django // Международная научно-практическая конференция «Информационные технологии в образовании и науке – ИТОН-2016»: труды школы и материалы конференции. Казань, 2016. С. 117–119.
10. Агафонова Е. А. Трудоустройство выпускников как один из показателей эффективности работы вуза на современном этапе: анализ, проблемы и перспективы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S10. С. 1–5. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14616.htm> (дата обращения: 21.09.2021).

References

1. *Individual'naya obrazovatel'naya trayektoriya* [Individual educational trajectory] (in Russian). URL: <https://strategium.space/lesson/personal-education-trajectory/> (accessed 8 September 2021).
2. Pirakov F. D., Klishin A. P., Eremina N. L., Klyzhko E. N. Razrabotka i primeneniye sistemy elektronnoy portfolio obuchayushchegosya v vuze [Development and Application of the e-Portfolio System in High School]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta – NSU Bulletin. Seriya: Informatsionnyye tekhnologiy*, 2019, vol. 17, no. 4, pp. 87–100. DOI: 10.25205/1818-7900-2019-17-4-5-87-100 (in Russian).
3. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 23.08.2017 no. 816* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 23.08.2017 no. 816] (in Russian). URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=300600> (accessed 10 September 2021).
4. Makhnytkina O. V. *Modelirovaniye i optimizatsiya individual'noy trayektorii obucheniya studenta* [Modeling and optimization of the individual trajectory of student learning]. Novosibirsk, 2013. 23 p. (in Russian).
5. Pirakov F. D., Klishin A. P., Akhmetova L. V. Sistema elektronnoy portfolio obuchayushchegosya (e-portfolio) kak element informatsionnoy sredy upravleniya uchebnym protsessom v pedagogicheskom vuze [The learners' electronic portfolio system (e-portfolio) as an element of the information environment for managing the educational process in a pedagogical university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 1 (90), pp. 148–154. DOI: 10.23951/1609-624X-2018-1-148-154 (in Russian).
6. Robert I. V., Panyukova S. V., Kuznetsov A. A., Kravtsova A. Yu. *Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v obrazovanii: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Information and Communication Technologies in Education: Methodological Guide]. Moscow, Drofa Publ., 2008. 312 p. (in Russian).
7. Lukyanovich I. R., Zhur E. S. Tekhnologiya proyektirovaniya pri razrabotke veb-prilozheniya [Design technology in web application development]. *Aktual'nyye problemy gumanitarnogo obrazovaniya: materialy IV mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Actual problems of liberal education: materials of the IV Interregional Scientific and Practical Conference]. Minsk, 2017. Pp. 34–40 (in Russian).
8. Luchano R. *Python. K vershinam masterstva* [Simple Python. Modern programming style]. Moscow, DMK Press Publ., 2016. 768 p. (in Russian).
9. Agafonov A. A., Zamaliyev M. R. Sozdaniye dinamicheskogo veb-sayta na yazyke programmirovaniya python s primeneniym freymvorka django [Creating a dynamic website in the python programming language using the django framework]. *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii i nauke – ITON-2016". Trudy shkoly i materialy konferentsii* [International Scientific and Practical Conference "Information technologies in Education and Science – ETON-2016". Proceedings of the school and conference materials]. Kazan, 2016. Pp. 117–119 (in Russian).
10. Agafonova E. A. Trudoustroystvo vypusknikov kak odin iz pokazateley effektivnosti raboty vuza na sovremennom etape: analiz, problemy i perspektivy [Employment of graduates as one of the indicators of the effectiveness of the

university at the present stage: analysis, problems and prospects]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Konsept"*, 2014, no. S10, pp. 1–5 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2014/14616.htm> (accessed 21 September 2021).

Информация об авторах

Селиванова Е. С., студент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: slvnva@tspu.edu.ru

Газизов Т. Т., начальник управления по развитию информационных систем и электронного документооборота, профессор, доктор технических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: gtt@tspu.edu.ru

Information about the authors

Selivanova E. S., undergraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: slvnva@tspu.edu.ru

Gazizov T. T., Head of Information Systems and Electronic Document Interchange Development, Professor, Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: gtt@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 28.03.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 28.03.2022; accepted for publication 01.07.2022

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.922

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-144-151>

«МАСКА НОРМАЛЬНОСТИ» МАССОВЫХ УБИЙЦ

Армини Аветиковна Астахова¹, Юлия Александровна Кошкарлова²

^{1, 2} Краснодарский университет МВД России, Новороссийский филиал, Новороссийск, Россия

¹ armina-astakhova@yandex.ru

² juli_and_eva@mail.ru

Аннотация

Исследован феномен «маски нормальности» массовых убийц и ключевые элементы деструктивного молодежного движения «Колумбайн». Приведены примеры исследований «Колумбайна», психопатий, скулуштинга. Дана характеристика социально-психологическому профилю «маски нормальности» скулуштера. Описано, что различные формы психопатий могут иметь размытые границы и обладать качествами «нормального характера», а также чаще встречаются в смешанном виде и могут переходить в глубокую патологию. Многообразие и неустойчивость психопатий затрудняют диагностику и оценку клинической картины и определение единого диагноза для лиц, совершивших массовые убийства. Актуальной задачей остается разработка стандарта диагностических инструментов и правового поля для ранней диагностики психопатических личностей с «маской нормальности», которые потенциально могут присоединиться к деструктивной субкультуре «Колумбайна».

Ключевые слова: «маска нормальности», массовые убийства, «Колумбайн», психопат, убийца, скулуштинг, структура психики, бессознательное

Для цитирования: Астахова А. В., Кошкарлова Ю. А. «Маска нормальности» массовых убийц // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 144–151. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-144-151>

PSYCHOLOGY

Original article

“MASK OF NORMALITY” OF MASS MURDERERS

Armini A. Astakhova¹, Julia A. Koshkarova²

^{1, 2} Krasnodar university Ministry of Internal Affairs of Russia, Novorossiysk branch, Novorossiysk, Russian Federation

¹ armina-astakhova@yandex.ru

² juli_and_eva@mail.ru

Abstract

The phenomenon of the “mask of normality” of mass murderers and the key elements of the destructive Columbine youth movement are investigated. The popularity of the destructive Columbine

subculture among young people, its cross-border nature, the dynamics of the number of fans growth in the Russian segment of the Internet, more frequent attempts to implement mass killings in Russian educational institutions determine the relevance of the study. Examples of studies of Columbine, psychopathies, and school shooting are given. The characteristic of the socio-psychological profile of the school shooter's "mask of normality" is given. The "mask of normality" of a mass murderer manifests itself in a state of mental stability that occurs after a momentary release of unconscious energy. It is described that various forms of psychopathies may have blurred boundaries and possess the qualities of a "normal character". These forms are also more common in a mixed form and may develop into a deep pathology. The diversity and instability of psychopathies makes it difficult to diagnose and assess the clinical picture and to determine a single diagnosis for the perpetrators of mass murder. Developing a standard of diagnostic tools and a legal framework for the early diagnosis of psychopathic individuals with a "mask of normality" who can potentially join the destructive subculture of Columbine remains an urgent task.

Keywords: "mask of normality", mass murders, columbine, psychopath, murderer, school shooting, the structure of the psyche, the unconscious

For citation: Astakhova A. A., Koshkarova Yu. A. "Mask of normality" of mass murderers ["Maska normal'nosti" massovykh ubiyts]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 144–151. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-133-151>

Массовое убийство – убийство большого количества невооруженных людей (как минимум более двух), содеянное практически одновременно или за небольшой, краткосрочный временной интервал в непосредственной географической близости.

Массовые убийства совершались во все времена, во многих странах и часто носили политический или этноконфессиональный подтекст. Однако в настоящее время все больший размах и популярность приобретают массовые убийства, совершенные по сугубо личным мотивам внешне нормальными людьми. Особенно угрожающим представляется относительно быстрый рост данного тренда в молодежной среде (так называемое деструктивное движение «Колумбайн»), в том числе и в нашей стране.

Исследование феномена массовых убийств – актуальное направление в развитии прежде всего зарубежной исторической, социально-политической и психологической мысли, свои работы этой проблеме посвятили Л. Айткен, Б. Валентино, Г. Дюве, У. Истерли, Д. Лестер, М. Майн, Р. Д. Руммель, Б. Харфф, Д. Чирот и др.

В отечественной литературе работы о массовых убийствах (А. А. Галкин, Р. Ф. Иванов, С. А. Кислицын, Е. А. Паламарчук и др.) отражают, как правило, исторические аспекты сталинского террора либо холокоста, а также особенности психологии массовых убийств и геноцида.

Анализом феномена массовых школьных расстрелов (субкультура «Колумбайн») за рубежом занимались С. Фокс, Д. Хардинг, А. Р. Рико, П. Ленгман и др.

Трансграничный характер проблемы склуштинга («стрельбы в школах») актуализировал необходимость ее осмысления и в России, причем не только в социуме, но и в научном сообществе. Так, в отечественном научном дискурсе проблема «школьных стрелков» рассматривалась такими исследователями, как Е. В. Грибанов, Д. Г. Давыдов, К. Д. Хломов, А. В. Иванов, В. О. Карпов, А. Ю. Карпова, Н. Г. Максимова, Д. Ю. Михеев, А. В. Пучнин, Р. А. Силантьев, А. С. Чунин и др. Конкретные аспекты освещения проблемы колумбайна в российской научной мысли проанализированы В. В. Плотниковым и С. Ф. Самойловым [1].

В 1999 г. произошло массовое убийство в Соединенных Штатах Америки: Эрик Харрис (18 лет) и Дилан Клиболд (17 лет) в школе «Колумбайн» (штат Колорадо) расстреляли школьников и учителей, в результате чего 13 человек погибли и 23 были ранены, также стрелками была совершена неудачная попытка подрыва бомбы в школьном буфете, после чего школьники покончили с собой.

Этот инцидент не первый случай школьных расстрелов (первый зарегистрированный случай скулшутинга произошел в 1927 г. [2, с. 188]), но на долгие годы он стал самым массовым, более того, именно он дал начало новой деструктивной субкультуре «Колумбайн».

Подробности нападения стрелков зафиксировали камеры видеонаблюдения, в Сети оказались дневники стрелков, все это послужило основой для создания фильмов («Слон» Гаса Ван Сента, «Нулевой день» Бена Коччо, «Боулинг для Колумбины» Майкла Мура, «Апрельские дожди» Эндрю Робинсона) и книг, посвященных трагическим событиям в школе «Колумбайн». Чрезмерное привлечение внимания к трагедии со стороны СМИ и деятелей культуры косвенно способствовало популяризации и окончательному оформлению данной деструктивной молодежной субкультуры.

«Колумбайн» – молодежная деструктивная террористическая субкультура, объединяющая поклонников и последователей Эрика Харриса и Дилана Клиболда – организаторов и участников не избирательного массового расстрела в американской школе «Колумбайн».

Благодаря сети Интернет субкультура «Колумбайн» проникла и в Россию. В 2000-х гг. в отечественном сегменте Интернета практически ежедневно возникали ресурсы, посвященные скулшутингу, появлялись группы поклонников Эрика и Дилана в социальных сетях. До 2018 г. только в социальной сети «ВКонтакте» насчитывалось несколько десятков подобных групп.

С 2018 г. создание и деятельность колумбайн-сообществ в соцсетях были запрещены указом президента России, колумбайн-сообщества и соответствующий контент регулярно удалялись и блокировались. Однако закрытые колумбайн-группы в Сети все еще продолжают действовать. Ежегодно Роскомнадзор фиксировал до 300 случаев размещения интернет-контента, связанного с субкультурой «Колумбайн». 2 февраля 2022 г. Верховный суд РФ признал движение «Колумбайн» террористическим.

Наибольшую привлекательность субкультура «Колумбайн» получила в среде молодых людей, имеющих «проблемы с социализацией и, как следствие, возникающие сложности при коммуникациях со сверстниками» [3, с. 277].

Изначально деструктивный характер субкультуры «Колумбайн» обусловлен ее идеологической компонентой – откровенной мизантропией и воинствующим расизмом. Не случайно относительно идеологии «Колумбайн» целый ряд исследователей (А. Ю. Карпова и Н. Г. Максимова, В. И. Красиков, Р. А. Силантьев и С. В. Чекмаев и др. [4, с. 97; 5, с. 87; 6, с. 221–223]) подчеркивают, что ее основу составляют ницшеанские и нацистские идеи (представление скулшутеров о себе как о сверхчеловеке, сверхлюдях, богах и противопоставление себя ничтожным людям). Читением книг Ф. Ницше, З. Фрейда и А. Гитлера особенно увлекался Эрик Харрис, который иногда даже «зиговал», приветствуя приятелей [7, с. 37]. Не случайно свое нападение 20 апреля 1999 г. Харрис и Клиболд приурочили к 110-летию А. Гитлера. В. Красиков отмечает также использование последователями «Колумбайна» сатанистской символики в одежде [5, с. 87].

В субкультуре «Колумбайна» каждая деталь нападения имеет практически ритуальное значение, не случайно последователи Харриса и Клиболда всегда основательно готовятся и стремятся повторить нападение в мельчайших деталях, вплоть до времени нападения, одежды, используемого оружия и т. п.

В частности, для совершения преступления последователи «Колумбайна», подобно своим кумирам, выбирают первую половину дня. Убийства совершаются чаще всего в собственном учебном заведении. При этом агрессия не носит какого-то особенно избирательного характера, скулшутеры расстреливают всех подряд, кого встречают по пути.

Культовые элементы одежды чаще всего копируются с Харриса, который был одет в момент нападения в высокие армейские ботинки (берцы), темные брюки и белую футболку с символической надписью: «Естественный отбор», на правой руке – черная тактическая перчатка. На Клиболде были высокие черные ботинки, темные брюки военного образца, черная футболка с надписью

красного цвета: «Гнев» и черная бейсболка, надетая козырьком назад, на левой руке – черная тактическая перчатка.

Особое внимание уделяется оружию и боеприпасам: во время нападения Харрис использовал помповое ружье Savage-Springfield 67Н и самозарядный 9-миллиметровый карабин Hi-Point 995. Клиболд – самозарядный пистолет TEC-9 и обрез двуствольного ружья Stevens 311D, также у стрелков было 45 самодельных бомб, 10 бутылок с зажигательной смесью и по два ножа, которыми они не воспользовались. По возможности скулшутеры ориентируются на классический оружейный набор «Колумбайна» (дробовики, ножи, коктейли Молотова и самодельные бомбы), но в отдельных случаях фигурируют также пневматическое оружие, топор.

Важной составляющей «Колумбайна» является «заявление о намерении», появляющееся перед нападением и, с одной стороны, имеющее целью раскрытие «миссии» стрелка, а с другой – выступающее доказательством сознательного характера его действий. В частности, в своем интернет-блоге незадолго до нападения Харрис перечислял все имеющееся оружие и указал список лиц, которых он хотел бы уничтожить.

Кульминацией нападения является акт суицида стрелков: в отличие от Клиболда, основным мотивом для которого была месть за травлю в школе, Харрис изначально «мечтал о красивом суициде» [6, с. 221].

Начало практике российского «Колумбайна» положено в 2014 г. десятиклассником С. Гордеевым. За шесть лет (к 2020 г.) количество осуществленных или предотвращенных попыток массовых школьных расстрелов достигло 23 [4, с. 97], и, к сожалению, динамика неутешительна и показывает неуклонный рост данного явления [8, с. 85]. Исследователи подчеркивают, что скулшутерство в России уже «приобрело систематический характер» [9, с. 583].

Общественная опасность, которую представляют собой скулшутеры, актуализирует проблему возможности превентивного выявления лиц, склонных к совершению массовых убийств.

Так, например, 19-летний Ильназ Галявиев, совершивший массовое убийство 11 мая 2021 г. в казанской гимназии № 175, вел до этого абсолютно нормальный образ жизни. Соседи Ильназа Галявиева, отметили, что не замечали странностей в его поведении. Ильназ всегда здоровался с соседями, не грубил, запаха алкоголя от него не замечали. В целом о семье Галявиевых соседи отзывались положительно: «Жили тихо, были вежливыми, соблюдали традиции, как многие мусульмане». Ильназ поступил учиться в колледж при Казанском университете управления ТИСБИ. Директор учебного заведения отметила, что Галявиев неплохо учился, не имел конфликтов, но и близкой дружбы не водил. Приступов агрессивного поведения или иных проблем у него не было, к штатному психологу колледжа он или его родители никогда не обращались, на учетах у врачей – психиатра и нарколога – не состоял.

Все ли так хорошо было на самом деле? Открытые источники информационного пространства дают следующие маркеры особенностей поведения Ильназа: из колледжа отчислен за прогулы; хватался, что родился в день теракта в Нью-Йорке 11 сентября 2001 г.; обращался за медицинской помощью в связи с сильными головными болями. До нападения на гимназию в своем Telegram-канале под названием «Бог» предупредил о своих планах избавиться от людей. Утром 11 мая разместил пост с фотографией в маске и жилете с подписью: «Сегодня я убью огромное количество биомусора и застрелюсь». Ружье, патроны и самодельное взрывное устройство он купил заранее, придя в гимназию, совершил не менее 17 выстрелов и взорвал самодельное взрывное устройство. В результате погибли 9 человек и 21 пострадал.

Таковы ключевые элементы деструктивной субкультуры «Колумбайна», ставшие примером для подражания в среде последователей.

Учитывая многочисленность и аналогичность характера случаев совершения массовых убийств (колумбайна, скулшутинга) подростками и юношами, возникает объективная необходимость в

определении факторов, обуславливающих данные преступления и понимания природы психологического состояния личности, его совершившего.

Особенность казаться абсолютно нормальным в социуме и вместе с тем иметь психопатические отклонения личности получила название «маска нормальности», которую описал американский психиатр Херви Клекли (1941) в своем труде «Психопат. Маска нормальности (здоровомыслия)». Анализ литературы по вопросу истории психопатий не дает однозначного ответа, кто является автором-создателем данного термина, поэтому представляется возможным обобщить ряд исследований. Потребности судебно-психиатрической экспертизы 80-х гг. XIX в. повлияли на развитие отечественной психиатрии и раскрылись в работах И. М. Балинского (1858), который описал и обосновал психопатию в качестве особой клинической формы, С. С. Корсакова (1901), В. Х. Кандинского (1883), которые определяли психическое состояние некоторых обвиняемых как психопатическое. В. М. Бехтерев (1886) определял психопатии как патологические состояния психики, причиной которых могут быть как перенесенные заболевания, так и пороки развития.

Термин «психопатии» встречается в трудах I. Koch (1891, 1900) как вариант конституциональной психопатии, не претерпевающей на протяжении жизни существенных изменений. Многочисленные исследования о психопатиях (Kurt Schneider (1923), B. Morel (1875), W. Griesinger (1866), H. Maudsley (1868), R. Krafft-Ebing (1890), W. Griesinger (1886), H. Maudsley (1868)) обобщенно описывают таких людей как раздражительных, оригинальных, чудаковатых, странных, отличающихся от других, что проявляется как в области чувств и мышления, так и в поступках.

П. Б. Ганнушкин в работе «В душе психопата. Путешествие в мир без жалости, совести и чувств» говорит, что психопатические личности пребывают в пограничной зоне между здоровьем и болезнью, кроме того, для большинства психопатий характерно усиление положительных, нормальных свойств и черт личности [10, с. 6, 102].

С 1970-х гг. определение «психопатии» заменяется понятием «расстройства личности», что имеет менее выраженную социальную стигматизацию, а также в большей степени отражает имеющиеся особенности личности. В последнем, 11-м пересмотре Международной классификации болезней расстройство личности делится на три подтипа и дополнительные коды для указания основного поведенческого шаблона. Классификация DSM-5 группирует расстройства на три кластера и выделяет другие расстройства личности, наглядно показывая возможное разнообразие уточненного и неуточненного расстройства личности.

Изученные формы психопатий или расстройств личности имеют схожие положения, например не имеют четких границ и могут сливаться с нормой; могут обладать качествами «нормального характера», в то же время переходить в глубокую патологию; чаще встречаются в смешанном виде, что затрудняет диагностику и оценку клинических границ; отличаются многообразием и неустойчивостью, практически лишая нас возможности постановки единого диагноза для лиц, совершивших массовые убийства. Однако мы можем воспользоваться исследованиями на основе «Перечня психопатических черт Хэра», которые проводятся с середины 1970-х гг. и имеют на сегодняшний день надежный диагностический эффект. Известно, что у психопатов высокая вероятность рецидива во взрослом возрасте [11, с. 16].

Большинство родителей скажут, что подростковый возраст – самый трудный. Значительное число совершаемых поступков, как правило, ограничивается мелким хулиганством, но в некоторых случаях приобретает более серьезный антисоциальный характер и в подростковые годы достигает пика.

Для клинической оценки психопатических черт в раннем возрасте золотым стандартом стал «Перечень психопатических черт Хэра» для детей и подростков. Адаптировав взрослый вариант опросника, исследователи назвали аффективные симптомы психопатии у детей и подростков расстройством поведения и бессердечием.

Лонгитюдные исследования подростков из группы высокого риска показывают, что аффективные и межличностные психопатические черты остаются стабильны с подросткового возраста, без коррекции эти черты практически не меняются; молодые люди с высокими показателями бессердечия и безразличия более агрессивны, раньше начинают нарушать закон и чаще сталкиваются с полицией [12–14].

Образ скулшутера, сформированный и практически отточенный средствами массовой информации (бесконфликтный, интеллектual, отвергнутый обществом или брошенный близкими людьми, психопат и т. д.), противоречит профилю личности, получаемому по «Перечню психопатических черт Хэра».

Эти факты побуждают исследователей разрабатывать инструменты ранней диагностики таких подростков, которые стоят на дороге к взрослой психопатии или могут оказаться «героями „Колумбайна“». Открытым остается вопрос о разработанном стандарте диагностических инструментов для раннего выявления психопатических личностей с «маской нормальности», то есть тех самых молодых людей, которые потенциально могут присоединиться к деструктивной субкультуре «Колумбайн». В исследованиях А. Ю. Карповой, Н. Г. Максимовой методом Case-study, посвященных изучению ролевых моделей поведения скулшутеров в России, в период с 2014 по 2020 г. получены следующие результаты: «единый профиль скулшутера, а также определенный профиль учебного учреждения, которое подвергалось скулшутингу, не существует; также не является значимым его местоположение. Преступники различались по возрасту, социальным характеристикам, классу и типу обучения (платное/бесплатное), комбинацией мотивов (основные: месть за унижение, месть за издевательства, поиск славы, личные проблемы в отношениях, буллинг и др.). Только в трех случаях из 19 преступник признан невменяемым, и только в одном случае он состоял на учете в полиции» [4, с. 97]. Следует отметить, что качественный анализ каждого случая по отдельности дает уникальную и многогранную картину изучаемого явления, что, возможно, на сегодняшний день является наиболее эффективным в поиске методов и инструментов предотвращения случаев скулшутинга в России.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что «маска нормальности» массового убийцы выражается в состоянии психической стабильности, наступающей после одномоментного выброса бессознательной энергии. Поэтому после убийств лишенный груза инстинктов убийца представляет собой образец психически здорового, абсолютно уравновешенного человека.

В рамках психолого-педагогической системы необходимы практически ювелирные инструменты для диагностической оценки статуса подростка, не стигматизирующие его профиль личности, но в то же время позволяющие своевременно выявлять подростков группы риска; приоритетная задача – разработать диагностический кейс, определяющий профиль потенциального скулшутера, не создав ореола предубеждения вокруг подростка. Вторая задача – необходимо организовать правовое поле для применения диагностического кейса в школах и системе СПО. Важно, чтобы люди, наделенные правом принимать решения в юридической и психолого-педагогической области, понимали достоинства и недостатки, а также прогностическую ценность раннего выявления потенциальных массовых убийц.

Таким образом, решение поставленных задач крайне значимо для составления криминологической характеристики массового убийцы, которая в свою очередь должна способствовать предупреждению данного рода преступлений.

Список литературы

1. Плотников В. В., Самойлов С. Ф. Проблема скулшутинга (колумбайна) в российской науке // Общество и право. 2021. № 2 (76). С. 163–168.
2. Гадельшин А. А., Потапов Е. А. Оружейная культура в РФ. Причины скулшутинга и пути его предотвращения // Вопросы российской юстиции. 2021. № 13. С. 183–190.

3. Иванов А. В. Виртуальная деструктивность и социальное пространство: к постановке проблемы (по материалам полевых исследований идеологии «колумбайн») // Казанский педагогический журнал. 2020. № 4. С. 274–278.
4. Карпова А. Ю., Максимова Н. Г. Скулшутинг в России: что имеет значение? // Власть. 2021. Т. 29, № 1. С. 93–108.
5. Красиков В. И. Подростковая ненависть в рунете // Вопросы управления. 2020. № 6 (67). С. 81–93.
6. Силаньев Р. А., Чекмаев С. В. Деструктология. М.: Пятый Рим, 2020. 288 с.
7. Каллен Д. Колумбайн. М.: Эксмо, 2019. 608 с.
8. Дамаскин О. В., Красинский В. В. О предотвращении «колумбайна» (скулшутинга) в образовательных организациях // Государство и право. 2020. № 11. С. 84–96.
9. Волчещкая Т. С., Авакьян М. В., Осипова Е. В. Криминологическая характеристика и профилактика скулшутинга и кибербуллинга в России и зарубежных странах // Всероссийский криминологический журнал. 2021. Т. 15, № 5. С. 578–591.
10. Ганушкин П. Б. В душе психопата. Путешествие в мир без жалости, совести и чувств. М.: Алгоритм, 2017. 203 с.
11. Кил К. А. Психопаты. Достоверный рассказ о людях без жалости, без совести, без раскаяния / перевод и издание на русском языке. М.: Центрполиграф, 2015. 166 с.
12. Lynam D. R., Caspi A., Moffitt T. E., Loeber R., Stouthamer-Loeber M. Longitudinal evidence that psychopathy scores in early adolescence predict adult psychopathy // Journal of Abnormal Psychology. 2007. Vol. 116 (1). P. 155–165.
13. Corrado R. R., Vincent G. M., Hart S. D., Cohen I. M. Predictive validity of the Psychopathy Checklist: Youth Version for general and violent recidivism // Behavioral sciences and the law. 2004. Vol. 22 (1). P. 5–22.
14. Frick P. J., White S. F. The Importance of Callous-Unemotional Traits for Developmental Models of Aggressive and Antisocial Behavior [Review] // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2008. Vol. 49 (4). P. 359–375.

References

1. Plotnikov V. V., Samoylov S. F. Problema skulshutinga (kolumbayna) v rossiyskoy nauke [The problem of schoolshooting (columbine) in Russian science]. *Obshchestvo i pravo – Society and Law*, 2021, no. 2 (76), pp. 163–168 (in Russian).
2. Gadel'shin A. A., Potapov E. A. Oruzheynaya kul'tura v RF. Prichiny skulshutinga i puti yego predotvrashcheniya [Weapons culture in the Russian Federation. Causes of schoolshooting and ways to prevent it]. *Voprosy rossiyskoy yustitsii*, 2021, no. 13, pp. 183–190 (in Russian).
3. Ivanov A. V. Virtual'naya destruktivnost' i sotsial'noye prostranstvo: k postanovke problemy (po materialam polevykh issledovaniy ideologii "kolumbayn") [Virtual destructiveness and social space: towards the formulation of the problem (based on the materials of field studies of the Columbine ideology)]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2020, no. 4, pp. 274–278 (in Russian).
4. Karpova A. Yu., Maksimova N. G. Skulshuting v Rossii: chto imeyet znachenie? [Schoolshooting in Russia: what matters?]. *Vlast' – The Authority*, 2021, vol. 29, no. 1, pp. 93–108 (in Russian).
5. Krasikov V. I. Podrozkovaya nenavist' v runete [Teenage hatred in runet]. *Voprosy upravleniya – Management Issues*, 2020, no. 6 (67), pp. 81–93 (in Russian).
6. Silan'yev R. A., Chekmayev S. V. *Destrunktologiya* [Destructology]. Moscow, Pyatyy Rim Publ., 2020. 288 p. (in Russian).
7. Kallen D. *Kolumbayn* [Columbine]. Moscow, Eksmo Publ., 2019. 608 p. (in Russian).
8. Damaskin O. V., Krasinskiy V. V. O predotvrashchenii "kolumbayna" (skulshutinga) v obrazovatel'nykh organizatsiyakh [About the prevention of "columbine" (schoolshooting) in educational organizations]. *Gosudarstvo i pravo – State and Law*, 2020, no. 11, pp. 84–96 (in Russian).
9. Volchetskaya T. S., Avak'yan M. V., Osipova E. V. Kriminologicheskaya kharakteristika i profilaktika skulshutinga i kiberbullinga v Rossii i zarubezhnykh stranakh [Criminological characteristics and prevention of schoolshooting and cyberbullying in Russia and foreign countries]. *Vserossiyskiy kriminologicheskiy zhurnal – Russian journal of criminology*, 2021, vol. 15, no. 5, pp. 578–591 (in Russian).
10. Ganushkin P. B. *V dushe psikhopata. Puteshestviye v mir bez zhalosti, sovesti i chuvstv* [In the soul of a psychopath. A journey into the world without pity, conscience and feelings]. Moscow, Algoritm Publ., 2017. 203 p. (in Russian).

11. Kil K. A. *Psikhopaty. Dostovernyy rasskaz o lyudyakh bez zhalosti, bez sovesti, bez raskayaniya. Perevod i izdaniye na russkom yazyke* [Psychopaths. A true story about people without pity, without conscience, without remorse. Translation and publication in Russian]. Moscow, Tsenterpoligraf Publ., 2015. 166 p. (in Russian).
12. Lynam D. R., Caspi A., Moffitt T. E., Loeber R. & Stouthamer-Loeber M. Longitudinal evidence that psychopathy scores in early adolescence predict adult psychopathy. *Journal of Abnormal Psychology*, 2007, vol. 116 (1), pp. 155–165.
13. Corrado R. R., Vincent G. M., Hart S. D., Cohen I. M. Predictive validity of the Psychopathy Checklist: Youth Version for general and violent recidivism. *Behavioral sciences and the law*, 2004, vol. 22 (1), pp. 5–22.
14. Frick P. J., White S. F. The Importance of Callous-Unemotional Traits for Developmental Models of Aggressive and Antisocial Behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2008, vol. 49 (4), pp. 359–375.

Информация об авторах

Астахова А. А., кандидат психологических наук, Краснодарский университет МВД России, Новороссийский филиал (Сухумийское шоссе, 12-й км, Новороссийск, Россия, 353911).
E-mail: armina-astakhova@yandex.ru

Кошкарлова Ю. А., кандидат культурологии, Краснодарский университет МВД России, Новороссийский филиал (Сухумийское шоссе, 12-й км, Новороссийск, Россия, 353911).
E-mail: juli_and_eva@mail.ru

Information about the authors

Astakhova A. A., Candidate of Psychological Sciences, Krasnodar University Ministry of Internal Affairs of Russia, Novorossiysk branch (Sukhumiyskoye shosse, 12-y km, Novorossiysk, Russian Federation, 353911).
E-mail: armina-astakhova@yandex.ru

Koshkarova Y. A., Candidate of Culturology, Krasnodar University Ministry of Internal Affairs of Russia, Novorossiysk branch (Sukhumiyskoye shosse, 12-y km, Novorossiysk, Russian Federation, 353911).
E-mail: juli_and_eva@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.04.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 14.04.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-152-160>

ДЕПРЕССИВНОЕ СОСТОЯНИЕ И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК КАК СЛЕДСТВИЕ ПАНДЕМИИ

Оксана Евгеньевна Ельникова

Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Елец, Россия, eln-oksana@yandex.ru

Аннотация

Рассматривается вопрос о влиянии пандемии на психологическое состояние современных юношей и девушек, в частности о воздействии вынужденных ограничений на психоэмоциональное состояние и потенциальное формирование зависимости от интернета. Представлены результаты диагностического исследования взаимосвязи между степенью зависимости от интернета и возникновением депрессивного состояния. Дана характеристика депрессивного состояния и крайнего проявления депрессии, суицида. Проанализированы исследования взаимосвязи интернет-зависимости и наличия депрессивного состояния. Отмечено, что нереализация значимой для юношества потребности в социальных контактах может спровоцировать появление депрессивного состояния, что в крайних его проявлениях способно привести к суициду. Представленные в данной статье данные позволяют заключить, что при всем положительном воздействии информационных технологий в ходе их активного внедрения как в образовательный процесс, так и ежедневное функционирование человечества необходимо учитывать те риски, которые могут возникнуть при бесконтрольном внедрении Сети в жизнь людей. В данной статье обозначены лишь некоторые негативные влияния, а именно риск возникновения депрессивного состояния и интернет-зависимости.

Ключевые слова: депрессия, суицид, интернет-зависимость, компьютерная зависимость

Для цитирования: Ельникова О. Е. Депрессивное состояние и интернет-зависимость современных юношей и девушек как следствие пандемии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 152–160. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-152-160>

Original article

DEPRESSIVE STATE AND INTERNET ADDICTION OF MODERN BOYS AND GIRLS AS A CONSEQUENCE OF THE PANDEMIC

Oksana E. Elnikova

Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation, eln-oksana@yandex.ru

Abstract

The article considers the impact of the pandemic on the psychological state of modern boys and girls, in particular, the impact of forced restrictions on the psycho-emotional state and the potential formation of dependence on the Internet. The results of a diagnostic study of the relationship between the degree of dependence on the Internet and the occurrence of a depressive state are presented. The characteristics of the depressive state and extreme manifestations of depression, suicide are given. Studies of the relationship between internet-dependence and the presence of a depressive state are analyzed. It is noted that not realizing the need for social contacts that is significant for young people can provoke the appearance of a depressive state, which in its extreme manifestations can lead to suicide. The data presented in this article allow us to conclude that with all the positive impact of information technologies, during their active implementation, both in the educational process and the daily functioning of humanity, it is necessary to take into account the risks that may arise from the uncontrolled introduction of the

network with people's lives. In this article, only some negative influences are indicated, this is the risk of depression and Internet addiction.

Keywords: *depression, suicide, internet addiction, computer addiction*

For citation: Elnikova O. E. Depressive state and internet addiction of modern boys and girls as a consequence of the pandemic [Depressivnoye sostoyaniye i internet-zavisimost' sovremennykh yunoshey i devushek kak sledstviye pandemii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 152–160. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-152-160>

Согласно данным медицинских источников, депрессия представлена различными видами расстройств психического характера. Классификация различных видов депрессивных расстройств постоянно пополняется. Это можно объяснить и тем, что развитие науки в области психиатрии не стоит на месте, и увеличением числа заболевших данной болезнью, и расширением особенностей ее проявлений в наши дни. Увеличение частоты проявления симптомов депрессивных состояний зачастую обусловлено современными реалиями жизни. Широкое распространение инфекции, вызванной новым коронавирусом – COVID-19, наложило на жизнь всех людей земного шара достаточно серьезные ограничения. Это и ношение индивидуальных средств защиты, и ограничение в передвижении, и многое другое. Такого рода ограничения не могли не сказаться на психическом состоянии людей. Следует отметить, что в последнее время возрос интерес к обозначенной выше тематике. В научной литературе представлены результаты исследований влияния ситуации пандемии на различные сферы жизнедеятельности человека. Так, к примеру, существуют исследования влияния дистанционных технологий на успеваемость студентов во время пандемии COVID-19 [1]; рассматриваются медицинские, психологические и социальные проблемы людей разных возрастных категорий в связи с пандемией [2]; влияние пандемии на характер и особенности взаимодействия [3]; указывается на то, что именно пандемия COVID-19 привела к масштабной цифровизации и внедрению коммуникативных технологий во все сферы жизни общества [4]. Тем не менее степень влияния ограничений, вызванных необходимостью противодействовать COVID-19, изучена недостаточно широко. В частности, на наш взгляд, мало исследовано психоэмоциональное состояние современной молодежи в ситуации пандемии.

Именно молодежь относится к наиболее уязвимым слоям населения в сложившейся сложной эпидемиологической ситуации, потому что в юношеском возрасте активизируются социальные контакты. Юноши и девушки стремятся к построению межличностных отношений, ни для кого не секрет, что данный период онтогенеза является сенситивным для построения межполовых отношений, недаром ряд исследователей называют данный возраст возрастом любви. Также большинство юношей и девушек мотивированы на получение профессии. Но современные реалии таковы, что реализация данных важнейших для юношества видов деятельности имеет серьезные ограничения. Большая часть студенческой молодежи вынуждена значительную часть времени находиться у компьютера, обучаясь дистанционно из-за ограничений, вызванных коронавирусом. Все вышесказанное указывает на необходимость более детального изучения влияния сложившейся ситуации на психоэмоциональное состояние современной молодежи.

Исследования депрессивных состояний ведутся в различных научных областях: психиатрии, психологии, клинической психологии и ряда других. Обратимся к тем из них, которые, на наш взгляд, дают наиболее полную картину протекания изучаемого психологического состояния.

Д. А. Авдеев рассматривает депрессию как угнетенное, подавленное настроение, обладающее такими симптомами, как заторможенность, утомляемость, пессимистическая оценка происходящего [5]. В работе Ю. Л. Нуллера депрессия определяется как широкий круг психических расстройств, а главным симптомом депрессии является сниженное настроение [6]. Наиболее полно понятие депрессии определяет врач-психиатр М. Е. Бурно. Согласно его исследованиям, депрессия – это чаще

не просто тоска, а целый букет схожих по своему происхождению расстройств, в целом неприятных, мучительных [7].

М. Е. Бурно выделяет три этапа протекания депрессии [7]:

1. Отторжение. Человек не признает проблему и списывает все на обычную усталость. При этом возникает особое противоречие между желанием порвать все отношения с окружающими и страхом одиночества.

2. Принятие. Человек осознает, что у него есть проблема и еще больше в нее погружается, появляются негативные мысли. Иммунная система начинает давать сбой.

3. Разрушение. Если на предыдущих стадиях человеку не была оказана помощь, то возможно агрессивное поведение и потеря контроля над собой.

Таким образом, можно заключить, что депрессия – это аффективное расстройство, представляющее собой сложный психологический феномен, характеризующийся уходом человека в себя, апатией, потерей интереса к внешнему миру, тенденцией избегания контактов. Что, к сожалению, не является редкостью для представителей современной молодежи.

Согласно МКБ-10, выделяется ряд симптомов, указывающих на наличие депрессии, если их длительность составляет более 14 дней. Основными являются: продолжительное пониженное настроение, невозможность переживать радость от выполнения любой деятельности, заниженная самооценка, грустные и пессимистичные мысли, неспособность концентрироваться на чем-либо и принимать решения и т. п. [8, 9].

Все это обусловлено рядом причин: биологическими, психологическими и средовыми. Причем биологические факторы зачастую бывают следствием психического состояния или средового воздействия. У человека, переживающего депрессивное состояние, развивается искаженное, крайне субъективное представление об окружающем мире.

Крайним проявлением депрессивного состояния может стать суицидальное поведение, которое, к сожалению, также нередкое явление в современном обществе. Существует множество трактовок понятия «суицид». Некоторые ученые под этим термином понимают психическое заболевание, другие характеризуют суицид как форму девиантного поведения.

Эдвин Шнейдман [10] определил предсуицидальное состояние как «сумеречное сознание». То есть мир (микромир) человека сужается до невообразимых размеров, когда его «душевная боль» (тоже термин Э. Шнейдмана) заполняет всю реальность.

Отмечается, что человека, находящегося в таком состоянии, невозможно чем-то обрадовать или хотя бы отвлечь от негативных мыслей. Находясь на людях, такой человек способен поддерживать разговор и улыбаться, однако в одиночестве он все равно будет находиться наедине со своей душевной болью [11].

Наиболее общим определением понятия «суицид» можно считать сознательный отказ человека от жизни с последующим ее прекращением или попытками прекращения. Говоря о суициде, можно подразумевать некую форму агрессии против собственного я. Обычно данный феномен связывается с состоянием психологического кризиса личности, возникающим под влиянием некоторых обстоятельств, с которыми человек оказывается не в состоянии справиться сам. Субъективно значимые психотравмирующие события приводят к кризису такого масштаба и интенсивности, что человек просто не способен увидеть иной выход из сложившейся ситуации, кроме как сведение счетов с жизнью.

В ряде случаев такой психологический кризис может возникнуть внезапно как сильное аффективное состояние, однако чаще суициду предшествует постепенное накопление отрицательных негативных эмоций и переживаний, со временем приводящих личность к состоянию внутренней тревоги, которая в свою очередь уступает место состоянию полной безнадежности. Чем дольше человек находится в таком состоянии, тем более он теряет веру в себя, смысл жизни и способность раз-

решить этот внутренний конфликт. С течением времени количество вариантов выхода из описанного негативного состояния субъективно уменьшается, может появляться чувство вины, самоотрицание, неприятие себя, как правило, смысл жизни теряется, а следовательно, возрастает суицидальный риск.

Как уже отмечалось нами выше, меры борьбы с распространением коронавирусной инфекции влекут за собой не только позитивные (в виде ограничения распространения вируса), но и негативные последствия (ограничения социальных контактов). Чтобы избежать социальной депривации, юноши и девушки все чаще и чаще обращаются к интернет-общению. Развитию такого рода общения способствует и дистанционная форма обучения. Существует ряд исследований, в которых отражается связь различных психических заболеваний и чрезмерного использования интернета: К. Янг, И. В. Чудова, С. Йанг. К ним относят депрессию, расстройства настроения, социальные фобии и др. [12, 13].

К. Янг [12] установлена взаимосвязь между возникновением депрессии и интернет-зависимостью, а также отмечено, что:

- людям с высоким уровнем депрессии интернет помогает преодолевать трудности в общении, так как данный вид взаимодействия может быть анонимным и без вербальной коммуникации;
- при этом зависимые от Сети имеют низкий уровень социальной адаптации и не способны наладить близкие отношения в социуме.

Следует особо отметить, что нереализация такой значимой потребности, как социальные контакты, формирует у людей внутренний конфликт. А наличие данной психологической особенности сопровождается снижением настроения и зачастую появлением депрессивного состояния. Но при этом лица с высоким уровнем депрессии и тревоги часто используют интернет как некое «лекарство», которое помогает уйти от грустных мыслей. Таким образом, круг замкнулся. А именно: современные реалии таковы, что люди вынуждены ограничить социальные контакты, чтобы уменьшить риск заражения опасной для жизни инфекцией, → ограничения социальных контактов приводят к снижению настроения, возникновению депрессии, а зачастую и к социальной дезадаптации → желая восполнить социальную депривацию и снизить тревогу, люди используют интернет → частое использование интернета приводит к масштабным физиологическим и психологическим изменениям в человеке (это и ожирение, и снижение настроения, и социальная дезадаптация).

Результаты изучения вопроса позволяют прийти к следующим выводам. На наш взгляд, одной из важнейших проблем психологии на текущий момент является выработка конструктивных стратегий нивелирования негативного влияния пандемии на психику современной молодежи. В частности, негативного влияния вынужденного социального ограничения и перестройки образовательного процесса. Но прежде необходимо экспериментально доказать наличие обозначенных выше тенденций, именно это и стало целью нашего исследования.

Согласно поставленной цели эмпирическая часть исследования связана с реализацией следующих задач:

- выявить значимые аспекты психологических характеристик интернет-зависимости;
- изучить взаимосвязь между степенью зависимости от интернета и возникновением депрессивного состояния.

Для достижения поставленной цели и реализации обозначенных задач использовался следующий методический инструментарий: тест на интернет-зависимость (К. Янг) [12]; скрининговая диагностика (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот) [14]; методика определения уровня депрессии (В. А. Жмуров); методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний (У. Цунг).

В рамках начального этапа исследования была проведена диагностика уровня интернет-зависимости и компьютерной зависимости современной молодежи.

В экспериментальном исследовании приняли участие студенты Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, а также ряд студентов московских вузов, вузов Санкт-Петербурга и Воронежа, обучающихся на текущий момент в дистанционном формате. Общее число испытуемых составило 116 человек. В выборке имеются представители молодежи обоих полов (то есть как юноши, так и девушки) в равных долях. Средний возраст составил (21 ± 4) года.

Диагностика уровня интернет-зависимости с использованием методики К. Янга дала следующие результаты.

Таблица 1

Уровень интернет-зависимости студентов по методике К. Янга

Степень пристрастия к интернету	Общее количество респондентов	%
Обычный пользователь интернета	21	18
Есть некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением интернетом	37	32
Интернет-зависимость	58	50

Как мы видим из таблицы, большинство юношей и девушек обладают повышенным интересом к сети интернет, в целом 50 % испытуемых имеют высокий уровень зависимости от интернета, 32 % имеют некоторые проблемы и лишь 18 % можно отнести к обычным пользователям.

Основными характеристиками юношей и девушек, имеющих высокий уровень зависимости от интернета, являются: систематическое увеличение количества времени, проводимого в Сети, а также снижение эмоционального состояния вне нахождения в интернете и стремление сохранения анонимности в ходе интернет-общения. Особенно тревожным является следующий факт, который был зафиксирован у ряда респондентов: если пользователь интернета данной группы пытался сократить время пребывания в Сети, то начинал фиксировать у себя плохое самочувствие, которое могло продлиться до нескольких недель.

У участников исследования, имеющих средний уровень зависимости (то есть некоторые проблемы, связанные с увлечением интернетом), были зафиксированы следующие характеристики: пользователь, находясь в Сети, так или иначе контролирует свое времяпрепровождение там, может регулировать его и не способен жертвовать какими-либо повседневными делами и обязанностями ради лишнего часа, проведенного в Сети.

Юноши и девушки, отнесенные к обычным пользователям, указывают на то, что вполне удовлетворяют свою потребность в общении и вне Сети, интернет используется ими только для выполнения учебных заданий.

Для получения более достоверных результатов полученные в ходе диагностики данные об уровне зависимости от интернета были подкреплены диагностикой уровня компьютерной зависимости (методики Л. Юрьева, Т. Бальбот), результаты которой отражены в табл. 2.

Таблица 2

Уровень интернет-зависимости студентов по методике Л. Юрьева, Т. Бальбот

Степень пристрастия к интернету	Общее количество респондентов	%
Степень развития интернет-зависимости равна нулю	9	8
Стадия увлечения	51	44
Первая стадия зависимости	56	48

Как видно из представленных выше результатов (табл. 1, 2), те студенты, у которых был зафиксирован высокий уровень интернет-зависимости, имеют высокие показатели компьютерной зависимости, а именно имеют первую стадию зависимости.

Безусловно, необходимо учитывать, что для современной молодежи интернет является одной из важнейших составляющих процесса профессионального становления и его использование может служить также и для получения дополнительной информации с целью самообразования, а не только как возможность сбежать из реального мира в виртуальный.

Анализируя полученные в ходе диагностики данные, необходимо особо отметить, что юношей и девушек, имеющих низкий уровень интернет-зависимости и компьютерной зависимости, мало. Стоит обратить внимание, что у студентов, имеющих средний уровень зависимостей, может возникнуть тенденция увеличения времени пребывания в Сети. Это говорит о том, что данная категория участников исследования находится в группе риска и им необходимо снизить время пребывания в интернете до минимального.

Тем не менее с учетом реалий современных требований и активного внедрения данных технологий дистанционного обучения, на основании полученных в ходе первого этапа диагностики результатов мы выделили две основные группы испытуемых, которые условно были названы:

- интернет-зависимые (в которую вошли юноши и девушки, имеющие высокий уровень зависимости от интернета и зависимости от компьютера);
- слабо зависимые от интернета (в которую вошли юноши и девушки, имеющие средний и низкий уровень зависимости от интернета и компьютера).

Далее нами проводилась диагностика уровня депрессии. Использовались тест дифференциальной диагностики депрессивных состояний У. Цунга (адаптация Т. И. Балашовой) и методика определения уровня депрессии В. А. Жмурова.

Тест дифференциальной диагностики депрессивных состояний У. Цунга (адаптация Т. И. Балашовой) дал следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3

*Сравнительная характеристика уровней депрессии по методике У. Цунга
в группах с разным уровнем зависимости от интернета*

Уровень депрессии	Интернет-зависимые респонденты	Слабо зависимые респонденты
Состояние без депрессии	13 %	30 %
Легкая депрессия ситуативного генеза	32 %	28 %
Субдепрессивное состояние	55 %	42 %

Результаты, представленные в табл. 3, указывают на то, что у интернет-зависимых юношей и девушек наблюдается высокий риск возникновения депрессии (55 % респондентов), а многие уже имеют одну из ее форм (субдепрессивное состояние, или маскированная депрессия).

Средний уровень депрессии выявлен у 32 % от общего числа интернет-зависимых испытуемых и у 28 % слабо зависимых от интернета.

Лишь у 13 % интернет-зависимых юношей и девушек отсутствует депрессия или же ее уровень существенно низок.

Анализ результатов, полученных в ходе диагностики второй группы юношей и девушек, которые слабо зависимы от Интернета, позволяет заключить, что значительная разница данных зафиксирована в крайних позициях (субдепрессивное состояние и состояние без депрессии). Среди слабо зависимых от Интернета меньше респондентов, имеющих высокий уровень депрессии (субдепрессивное состояние), и значительно больше имеющих низкий уровень депрессии. Следует особо отметить, что низкий уровень (30 %) проявления депрессии связан с адекватным представлением человека о себе и своем образе я, наличием разумных представлений об окружающем мире, а также о выборе позитивных стратегий защитного поведения.

Аналогичные результаты были получены в ходе диагностики с использованием методики определения уровня депрессии В. А. Жмурова. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

Сравнительная характеристика уровней депрессии по методике В. А. Жмурова в группах с разным уровнем зависимости от интернета

Уровень депрессии	Интернет-зависимые респонденты	Слабо зависимые
Минимальная депрессия	12 %	16 %
Умеренная депрессия	34 %	42 %
Выраженная депрессия	54 %	42 %

Итак, анализируя результаты, представленные в табл. 4, можно заметить, что показатели у интернет-зависимых (54, 34, 12 %) и у слабо зависимых (42, 42, 16 %) существенно отличаются. На основании этого можно сделать вывод, что интернет способен влиять на возникновение депрессивного состояния. Влияние проявляется в сниженном фоне настроения, рассредоточении внимания и пессимистичных мыслях.

Для подтверждения проведенного качественного анализа полученных в ходе диагностики результатов нами была осуществлена их математическая обработка в программе Microsoft Office Excel 2010 с помощью критерия различий Стьюдента.

Таблица 5

Уровень депрессии по методике У. Цунга в группах с разным уровнем зависимости от интернета (среднее и стандартное отклонение)

Группы с разным уровнем зависимости от интернета	Уровень депрессии
Интернет-зависимые	72,2 ± 12,3*
Слабо зависимые от интернета	49,7 ± 13,2*

* Достоверно при $p \leq 0,05$ по T -критерию Стьюдента.

Таблица 6

Уровень депрессии по методике В. А. Жмурова в группах с разным уровнем зависимости от интернета (среднее и стандартное отклонение)

Группы с разным уровнем зависимости от интернета	Уровень депрессии
Интернет-зависимые	87,2 ± 11,4*
Слабо зависимые от интернета	38,7 ± 12,1*

* Достоверно при $p \leq 0,05$ по T -критерию Стьюдента.

Как видно из представленных выше табл. 5 и 6, выявлены достоверные различия между уровнем депрессивного и преддепрессивного состояния среди представителей молодежи, имеющих разную степень зависимости от Интернета.

Таким образом, на основании полученных данных можно заключить, что представители молодежи, принявшие участие в исследовании, имеющие высокий уровень зависимости от Интернета, демонстрируют и более высокий уровень депрессии. У респондентов данной группы отмечено наличие таких характеристик, как сниженный фон настроения, рассредоточение внимания, пессимистичные мысли, что не может не влиять на качество их жизни. Юноши и девушки, у которых зафиксирована слабая зависимость от Интернета, имеют более низкий уровень депрессии или признаки депрессии у них совершенно отсутствуют.

Представленные данные позволяют заключить, что при всем положительном воздействии информационных технологий в ходе их активного внедрения как в образовательный процесс, так и в ежедневное функционирование человечества необходимо учитывать те риски, которые могут возникнуть при бесконтрольном внедрении Сети в жизнь людей. В данной статье обозначено лишь

одно негативное влияние – риск возникновения депрессивного состояния, но, к сожалению, это не единственное последствие. Как мы уже отмечали выше, одной из важнейших проблем, на текущий момент стоящих перед обществом, является выработка конструктивных стратегий нивелирования негативного влияния пандемии на психику современной молодежи. В частности, негативного влияния вынужденного социального ограничения и перестройки образовательного процесса. Представленные в статье данные могут быть использованы при разработке и реализации программ профилактической и психокоррекционной работы, направленных на улучшение состояния и динамики психического здоровья всех категорий населения, особенно молодежи.

Список литературы

1. Pogrebnikov A. K., Shestakov V. N., Yakunin Y. Yu. Impact of grading system on student academic performance during the COVID-19 pandemic // *Perspektivy Nauki i Obrazovania*. 2021. № 52 (4). С. 80–93.
2. Reshetova T. V., Lapteva E. S., Lukashkova V. V., Reshetov A. V. The problems of older people and directions of medical, social and psychological support during the COVID-19 pandemic // *Advances in gerontology – Uspekhi gerontologii*. 2021. № 34 (5). С. 679–693.
3. Glukhova M. N. The impact of COVID-19 pandemic on business-state interaction: The business view // *Zhurnal Novoy Ekonomicheskoy Assotsiatsii / Journal of the New Economic Association*. 2021. № 52 (4). С. 235–239.
4. Basheva O. A., Ermolaeva P. O. Digitalization of the Russian emergency volunteers' activities: A pandemic impact or an independent development trend // *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny*. 2020. № 6. С. 376–402.
5. Авдеев Д. А. Депрессия как страсть и как болезнь. М.: Мир, 2012. 195 с.
6. Нуллер Ю. Л. Депрессия и деперсонализация. Л.: Медицина, 1981. 208 с.
7. Бурно М. Е. Клиническая психотерапия. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Академический проект; Деловая книга, 2006. 800 с.
8. Каледа В. Г. Депрессия – вызов XXI века // *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. Спецвыпуски*. 2021. № 121 (5–2). С. 5–6.
9. Goryunov A. V. Clinical features of depression in adolescents with schizotypal disorder // *Zhurnal nevrologii i psikiatrii imeni S. S. Korsakova*. 2021. № 121 (5–2). С. 12–18.
10. Шнейдман Эдвин С. Душа самоубийцы / пер. с англ. О. Ю. Донец. М.: Смысл, 2001. 315 с.
11. Shneidman E. Definition of Suicide. New York: John Wiley & Sons, 1985.
12. Янг К. Диагноз – интернет-зависимость // *Мир Интернет*. 2004. № 2. С. 24–29.
13. Чудова И. В. Особенности образа «Я» «жителя Интернета» // *Психологический журнал*. 2012. Т. 22, № 1. С. 113–117.
14. Юрьева Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Днепропетровск: Пороги, 2008. 196 с.

References

1. Pogrebnikov A. K., Shestakov V. N., Yakunin Y. Yu. Impact of grading system on student academic performance during the COVID-19 pandemic. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 2021, no. 52 (4), pp. 80–93.
2. Reshetova T. V., Lapteva E. S., Lukashkova V. V., Reshetov A. V. The problems of older people and directions of medical, social and psychological support during the COVID-19 pandemic. *Uspekhi gerontologii – Advances in gerontology*, 2021, no. 34 (5), pp. 679–693.
3. Glukhova M. N. The impact of COVID-19 pandemic on business-state interaction: The business view. *Zhurnal Novoy ekonomicheskoy assotsiatsii – Journal of the New Economic Association*, 2021, no. 52 (4), pp. 235–239.
4. Basheva O. A., Ermolaeva P. O. Digitalization of the Russian emergency volunteers' activities: A pandemic impact or an independent development trend. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny – Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, 2020, no. 6, pp. 376–402.
5. Avdeyev D. A. *Depressiya kak strast' i kak bolezni* [Depression as a passion and as a disease]. Moscow, Mir Publ., 2012. 195 p. (in Russian).

6. Nuller Yu. L. *Depressiya i depersonalizatsiya* [Depression and depersonalization]. Leningrad, Meditsina Publ., 1981. 208 p. (in Russian).
7. Burno M. E. *Klinicheskaya psikhoterapiya* [Clinical psychotherapy]. Moscow, Akademicheskij projekt Publ.; Delovaya kniga Publ., 2006. 800 p. (in Russian).
8. Kaleda V. G. Depressiya – vyzov XXI veka [Depression is a XXI century challenge]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii imeni S. S. Korsakova*, 2021, no. 121 (5–2), pp. 5–6 (in Russian).
9. Goryunov A. V. Clinical features of depression in adolescents with schizotypal disorder. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii imeni S. S. Korsakova*, 2021, no. 121 (5–2), pp. 12–18.
10. Shneydman E. *Dusha samoubiytsy* [The soul of a suicide]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 315 p. (in Russian).
11. Shneidman E. *Definition of Suicide*. New York: John Wiley & Sons, 1985.
12. Yang K. Diagnost – internet-zavisimost' [Internet addiction]. *Mir Internet*, 2004, no. 2, pp. 24–29 (in Russian).
13. Chudova I. V. Osobennosti obraza “ya” “zhitelya Interneta” [Features of the image of the “I” of the “Internet Inhabitant”]. *Psichologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 2012, part 22, no. 1, pp. 113–117 (in Russian).
14. Yur'yeva L. N. *Komp'yuternaya zavisimost': formirovaniye, diagnostika, korrektsiya i profilaktika* [Computer addiction: formation, diagnosis, correction and prevention]. Dnepropetrovsk, Porogi Publ., 2008. 196 p. (in Russian).

Информация об авторах

Ельникова О. Е., кандидат психологических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (ул. Коммунаров, 28, Елец, Россия, 399770).
E-mail: eln-oksana@yandex.ru

Information about the authors

Elnikova O. E., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Bunin Yelets State University (ul. Kommunarov, 28, Yelets, Russian Federation, 399770).
E-mail: eln-oksana@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 21.02.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 21.02.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-161-171>

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СУЕВЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ СО СМЫСЛОЖИЗНЕННЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ ЛИЧНОСТИ

Инна Михайловна Городецкая¹, Ильдар Равильевич Абитов², Анастасия Николаевна Дорогова³

¹ Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

³ Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия

¹ innamgor@mail.ru

² ildar-abitov@yandex.ru

³ dorogova_stasy@mail.ru

Аннотация

Несмотря на усиливающийся интерес исследователей к проблеме суеверности, на данный момент остается много противоречий и вопросов относительно ее природы и сущности, роли в жизнедеятельности и места в структуре личности. Феномен суеверности, не теряющий своей актуальности в современном обществе, рассматривается в гендерном аспекте и во взаимосвязи со смысложизненными ориентациями личности. Эмпирическое исследование феномена суеверности, а также его связи со смысложизненными ориентациями личности в гендерном контексте, проведенное на выборке из 40 человек (20 мужчин и 20 женщин) в возрасте от 18 до 45 лет, не выявило значимых половых различий в выраженности компонентов суеверности и смысложизненных ориентаций, хотя все показатели суеверности у женщин были несколько выше, чем у мужчин. Были, однако, обнаружены различия в структуре взаимосвязей показателей суеверности и смысложизненных ориентаций личности между мужской и женской выборками.

Ключевые слова: *половые различия, суеверность, суеверные представления, смысложизненные ориентации*

Источник финансирования: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта «Суеверность как механизм психологической адаптации личности к изменяющимся условиям жизнедеятельности», № 20-013-00644.

Для цитирования: Городецкая И. М., Абитов И. Р., Дорогова А. Н. Половые особенности суеверных представлений и их взаимосвязь со смысложизненными ориентациями личности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 161–171. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-161-171>

Original article

GENDER ASPECTS OF SUPERSTITIOUS BELIEFS AND THEIR CORRELATIONS WITH THE LIFE MEANING ORIENTATIONS OF PERSONALITY

Inna M. Gorodetskaya¹, Il'dar R. Abitov², Anastasiya N. Dorogova³

¹ Kazan National Research Technological University, Kazan, Russian Federation

² Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

³ Kazan National Research Technological University, Kazan, Russian Federation

¹ innamgor@mail.ru

² ildar-abitov@yandex.ru

³ dorogova_stasy@mail.ru

Abstract

In spite of growing research interest in the scientific problem of superstitiousness nowadays there are still a wide range of contradictions and challenges in this sphere of research: the nature and essence of the concept of superstitiousness, its role in everyday living and its position in the structure of personality. Being a very archaic phenomenon superstitiousness is still relevant in the modern society. This article addresses gender context of superstitiousness and its intercorrelation with individual value orientations that give the meaning of life. The study was carried out in May – July 2021 in Kazan (Russia). The study was conducted on a sample of 40 people (20 men and 20 women) aged 18 to 45 years and showed no significant gender differences in the manifestation of superstitiousness and life-meaning values, although female sample displayed higher superstitiousness indexes. Some interesting differences were found in the structure of correlations between superstition beliefs and life-meaning orientations. The male sample had negative correlation links between pre-logical perception and locus of control. Also, magical forecast, pre-logical defense and integral superstitiousness index was negatively correlated with general awareness. In the female sample group magical anxiety, magical forecast, unconventional healing, pre-logical defense and integral superstitiousness index had negative correlations with the locus of control.

Keywords: gender, gender differences, superstitiousness, superstitious beliefs, life meaning, orientation

For citation: Gorodetskaya I. M., Abitov I. R., Dorogova A. N. Gender aspects of superstitious beliefs and their correlations with the life meaning orientations of personality [Polovyye osobennosti suyeverynykh predstavleniy i ikh vzaimosvyaz' so smyslozhiznennymi oriyentatsiyami lichnosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 161–171. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-161-171>

Введение

В современном обществе феномен суеверности все еще является актуальным: часть населения верит в астрологические прогнозы, колдовство, существование сверхъестественных существ, ясно-видение. Особенно суеверное поведение как характеристика иррационального мышления проявляется в кризисные моменты, в ситуациях неопределенности и стресса.

Распространение суеверий среди населения может быть объяснено стремлением людей обрести безопасность, защитить свою личность от негативных переживаний. Суеверия могут реализовывать аффективно-защитную функцию, выполнять функцию психологических защит [1].

Несмотря на то что суеверные представления и суеверное поведение активно изучаются психологами с начала XX в., до сих пор эти исследования достаточно фрагментарны. В частности, требуется более глубокого изучения половая специфика проявления суеверности и веры в паранормальное, а также связь суеверных представлений с ценностной сферой личности. Изучение этой проблемы позволит определить, действительно ли суеверность имеет половую специфичность и как данная характеристика связана с динамическими элементами структуры личности.

Таким образом, целью данного исследования было определение половой специфики проявления суеверных представлений и их взаимосвязи со смысложизненными ориентациями личности.

Исследования суеверности за рубежом проводятся на протяжении более ста лет (Conklin, 1919; Gilliland, 1930; Valentine, 1936) и др. В настоящее время это явление изучается фольклористами, педагогами, психологами, психиатрами, антропологами и другими исследователями. Среди современных авторов, изучающих суеверность и суеверия, S. A. Vyse [2], P. Boyer [3], M. Boden [4], H. J. Irwin [5], J. M. Rudski [6] и др. В отечественной психологии проблема суеверности рассматривается Н. Н. Измоденовой [7], Ю. В. Саенко [8], И. Я. Стояновой [9] и др.

В психологии не существует единого взгляда на феномен суеверности и его роль в адаптации личности к миру. С одной стороны, существует много научных данных, подтверждающих связь суеверности с тревожностью, депрессивностью, склонностью к беспокойству, проявлениями обсессивно-компульсивной симптоматики и других патологий [10–13]. С другой стороны, ряд авторов связывают суеверность с проявлениями адаптивного поведения здоровых людей, описывают суеверность и веру в паранормальное как потенциально адаптивные и приносящие психологические выгоды [7, 14–16].

Исследователи суеверности отмечают путаницу в понятиях и определении суеверности (superstition), что вызывает сложности в анализе феномена и его связи с другими психическими явлениями [17, с. 1398].

Исходя из результатов теоретического анализа определений суеверий и суеверности, можно сделать вывод о том, что суеверность является характеристикой мировоззрения человека, которая отражает его особое отношение к реальности и связана с мифологическим мышлением, которое является подчиненным по отношению к научному мышлению [10].

И. Р. Абитов и Р. Р. Акбирова отмечают, что, несмотря на интерес исследователей к феномену суеверности и веры в паранормальное, результаты проводимых исследований противоречивы. Одни авторы указывают на негативную роль суеверности в процессе адаптации человека к новым условиям и при реализации им сложной деятельности, другие, наоборот, отмечают ее адаптивную роль и описывают как ресурс при преодолении трудных жизненных ситуаций [18].

Суеверность, как отмечает И. Р. Абитов, это особое отношение человека к себе и к окружающей действительности, включающее в себя убежденность в существовании сверхъестественных сил, способных влиять на людей, способов сверхъестественного воздействия (колдовство, сглаз, наведение порчи), а также причинно-следственной связи между нейтральными событиями жизни (встреча с черной кошкой, участие в чем-либо под номером 13 и т. д.) и негативными (неудачи, болезни и т. д.) или положительными (выигрыш, удачное стечение обстоятельств) последствиями в будущем, которых можно избежать или увеличить их вероятность, реализуя определенные ритуальные действия. Данная убежденность сопровождается готовностью к выполнению ритуальных действий и соблюдению закрепленных в культуре правил (примет) [18].

Таким образом, суеверия могут выступать как определенные убеждения (верования), а суеверность в таком случае является личностной характеристикой, определяемой данными убеждениями [18].

Суеверность в системе убеждений личности предполагает включение таких компонентов в ценностную структуру, как ценности власти, универсализма и безопасности. Иными словами, суеверные люди стремятся к обретению безопасности путем вступления в социальные контакты. Одновременно с этим суеверные люди характеризуются низкими показателями самоуважения, что позволяет предположить, что они сомневаются в собственных возможностях [19].

Обращение к суевериям позволяет снизить внутреннее напряжение и тем самым поддерживать субъективное благополучие человека [19]. Данный механизм реализуется за счет того, что для человека создается иллюзия контроля, что является таким копинг-механизмом,

который является основной силой и управляет субъективным благополучием человека и его физическим здоровьем [18].

Обобщая результаты теоретического анализа суеверности в системе убеждений личности, мы можем утверждать, что суеверия выполняют различные функции в жизни человека, которые носят как позитивный, так и разрушительный характер.

В связи с тем что в ходе теоретического анализа суеверности нами обнаружены данные о ее связи с личностными характеристиками, было сделано предположение о наличии гендерных особенностей проявления убеждений и суеверий.

Г. В. Бендас приводит противоречивые результаты гендерных исследований эмоциональности. В ряде работ было установлено, что у женщин более выражены тревожность; тесная связь эмоций с межличностными отношениями; чувствительность к негативным событиям в жизни окружающих; большая подверженность депрессиям; склонность говорить чаще о таких негативных эмоциях, как страх и печаль; более яркое переживание положительных эмоций; отсутствие стеснения при демонстрации эмоциональных реакций; более точные передача и декодирование невербальных проявлений эмоций. Мужчины же, напротив, не стремятся проявлять свои эмоции, в особенности негативные; более сдержанны в проявлениях эмоций при общении с друзьями; сталкиваются с более жесткой регламентацией демонстрации эмоциональных переживаний со стороны общества [20].

В то же время автор отмечает, что существуют данные, согласно которым различия в особенностях эмоциональных переживаний мужчин и женщин отсутствуют. Примером может служить переживание профессионального стресса в организациях. Наконец, существуют исследования, согласно которым мужчины более активно переживают такие эмоции, как отвращение, гнев, презрение и, соответственно, более точно декодируют невербальные сигналы, которые служат подтверждением того, что другой человек переживает гнев [20].

На сегодняшний день проведен ряд исследований, имеющих важное значение для данной работы. При исследовании особенностей аргументов, используемых мужчинами и женщинами в повседневной жизни, было установлено, что мужчины более часто опираются на рациональные доводы. В ситуациях, когда мужчины прибегают к субъективным доводам, они руководствуются нежеланием брать на себя ответственность за совершенный выбор. При этом ими используются аргументы в пользу того, что они не влияют на ход событий и вынуждены им подчиняться. Кроме того, мужчины при выборе иррациональных доводов могут руководствоваться желанием удивить окружающих или решить задачи более высокого порядка, чем возможно, в связи с чем обращаются к надежде на высшие силы. Женщины руководствуются иррациональными доводами в связи с их увлеченностью эзотерической литературой и культурой, а также с нежеланием брать на себя ответственность за выбор [21].

Во многом формирование суеверности может быть объяснено контентом в средствах массовой информации. Так, было установлено, что и мужчины и женщины смотрят фильмы и телевизионные передачи, которые содержат информацию о магических событиях в жизни. При этом мужчины более заинтересованы в историях о происхождении магии, о людях, которые обладали магическими способностями, о том, как разоблачают лжемагов. Для женщин же наибольший интерес представляют программы о предсказаниях, о том, как люди сталкивались с магическими явлениями в жизни, о способах защиты от сглаза и порчи. При этом и мужчины и женщины отмечают у себя интерес к необъяснимому и загадочному и заинтересованность в контенте, содержащем данные о магических явлениях [7].

Несмотря на то что 20 % мужчин считают себя суеверными, в то время как в группе женщин к суеверным себя относят 30 %, мужчины в большей степени негативно оценивают суеверия как фактор общественной жизни [22]. Имеются также данные, согласно которым 77 % женщин независимо от вероисповедания являются суеверными, в то время как 24 % мужчин были отнесены к категории суеверных [23].

К наиболее ярким суевериям девушек могут быть отнесены гадания, сонники и гороскопы, к мужским – не сбривать бороду перед экзаменом, «денежные суеверия». В период студенчества суеверия используются для того, чтобы перед экзаменами настроиться на нужную волну успеха, найти наиболее легкий способ сдачи экзаменов [24].

Тем не менее существуют данные, согласно которым не существует гендерных различий в проявлении суеверности. Примером могут служить исследования спортивных суеверий, в результате которых было установлено, что женщины-спортсмены не могут быть охарактеризованы более высоким уровнем тревожности и, как следствие, не более привержены суевериям [25].

Кроме того, существуют данные о том, что 80% людей имеют опыт гаданий независимо от пола. Примечательным также является тот факт, что те, кто обращался к гаданиям, не считают их грехом и одновременно с этим достаточно высоко оценивают собственный уровень суеверности [26].

Таким образом, мы можем утверждать, что суеверность проявляется как в группе мужчин, так и в группе женщин. Данное исследование ставило целью определить специфику проявления данного феномена в женской и мужской выборках, а также изучить его место в системе смысложизненных ориентаций личности.

Эмпирическое исследование проводилось в г. Казани в мае – июне 2021 г. В нем приняли участие 40 человек (20 мужчин и 20 женщин) в возрасте от 18 до 45 лет. Все респонденты отвечали на вопросы индивидуально, независимо друг от друга. Исследование проводилось с использованием сети интернет, все методики были переведены в Google-форму и рассылались испытуемым по электронной почте и в мессенджерах.

В качестве эмпирических методов были использованы «Опросник суеверности» И. Р. Абитова, «Опросник верований и суеверий» И. Я. Стояновой и тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева. Кроме того, было задано два вопроса относительно использования суеверий в жизнедеятельности: «С какой целью Вы чаще всего используете приметы, поверья, ритуалы?» и «Каким приметам Вы придаете большее значение?».

Статистическая обработка данных выполнена с помощью пакета программ для статистической обработки IBM SPSS Statistics 22.

Анализ средних значений выраженности компонентов суеверности по методике Стояновой выявил следующее (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение выраженности компонентов суеверности в группах мужчин и женщин

Показатель	Средние значения		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
	Мужчины	Женщины		
Шкала прагматического восприятия (суеверности)	12,1	15,95	139	0,102
Шкала магической тревожности	6,7	9,55	144	0,134
Шкала магического прогноза	10,15	13,3	136	0,086
Шкала использования нетрадиционных способов лечения	12,8	18,45	164	0,341
Шкала активного применения прагматической защиты	7,55	9,55	140	0,108

Как видно из табл. 1, в обеих группах, разделенных по половому признаку, наиболее выраженным компонентом суеверности является использование нетрадиционных методов лечения (18,45 у женщин и 12,8 у мужчин), чуть менее выражен компонент прагматического восприятия (суеверности) (15,95 и 12,1 соответственно), в то время как наименее выражен компонент магической тревожности (9,55 и 6,7 соответственно). Это означает, что и женщины и мужчины готовы

обратиться за помощью по поводу проблем со здоровьем к знахарям, целителям, экстрасенсам, а также верят в наличие незримых, необъяснимых наукой сил, оказывающих негативное либо благоприятное воздействие на людей. Однако опрошенные не склонны считать, что существуют негативные воздействия магической силы, которые наносят ущерб здоровью, психологическому благополучию, приводят к неблагоприятному развитию событий. Табл. 1 наглядно демонстрирует, что средние значения в женской выборке выше, чем в мужской, однако статистически значимых различий в средних значениях компонентов суеверности между группой мужчин и группой женщин обнаружено не было.

Согласно результатам опросника И. Р. Абитова, показатель суеверности у опрошенных мужчин и женщин в пределах средних значений (21,64 у мужчин и 22,4 у женщин при средних значениях в методике 21,5–23 балла).

По уровню выраженности суеверности среди мужчин преобладают средние показатели (60 %), меньшее число мужчин (25 %) имеют высокий уровень суеверности, наименьшее же число мужчин (15 %) имеют уровень суеверности ниже среднего.

Среди женщин также преобладает средний уровень суеверности (75 %), менее выражен низкий уровень суеверности (15 %), а наименее выражен высокий уровень (10 %).

Респонденты также ответили на вопрос мини-опросника, имеющего целью определить особенности использования суеверий в их ежедневной практике. Результаты представлены в табл. 2, 3.

Таблица 2

Распределение ответов мужчин и женщин на вопрос «С какой целью Вы чаще всего используете приметы, поверья, ритуалы?», %

Варианты ответов	Мужчины	Женщины
Чтобы повысить уверенность в себе	20	25
Чтобы поднять настроение	45	25
Чтобы оградить себя от вредных воздействий	10	25
Чтобы повысить успешность в делах	10	10
Что-то еще	15	15

Таблица 3

Распределение ответов мужчин и женщин на вопрос «Каким приметам Вы придаете большее значение?», %

Варианты ответов	Мужчины	Женщины
Предвещающим удачное развитие событий	30	30
Предостерегающим от неблагоприятного развития событий, от неудачи	40	45
Что-то еще	30	25

Наиболее выраженной целью использования примет, поверий и ритуалов среди мужчин является поднятие настроения (45 %), наименее выражены цели оградить себя от вредных воздействий и повысить успешность в делах (10 %).

Среди женщин наиболее выражены три цели использования примет, поверий и ритуалов, а именно: повышение уверенности в себе, поднятие настроения и ограждение себя от вредных воздействий (25 %), а наименее выраженной целью, как и у мужчин, является повышение успешности в делах (10 %).

Исходя из данных, представленных в табл. 3, картина в мужской и женской выборках примерно одинакова: больше всего респонденты придают значения приметам, предостерегающим от неблагоприятного развития событий, от неудачи, менее значимы неопределенные приметы («что-то еще») и приметы, предвещающие удачное развитие событий.

В смысловых ориентациях также не было обнаружено статистически значимых различий между мужской и женской выборками. Результаты исследования по тесту смысловых ориентаций представлены в табл. 4.

Таблица 4

Сравнение выраженности смысловых ориентаций в группах мужчин и женщин

Показатель	Средние значения		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
	Мужчины	Женщины		
Цели в жизни	24,35	25,55	190,	0,799
Интерес и эмоциональная насыщенность жизни	25,00	23,65	189,5	0,779
Удовлетворенность самореализацией	21,00	19,15	173,0	0,478
Локус контроля я	18,10	14,10	151,5	0,192
Управляемость жизни	18,85	20,15	179,0	0,583
Общий показатель ОЖ	107,30	102,75	161,0	0,301

Примечание. ОЖ – осмысленность жизни.

Для того чтобы определить, каким образом смысловые ориентации взаимосвязаны с показателями суеверности, нами был использован коэффициент корреляции Спирмена.

Таблица 5

Результаты расчета корреляций между показателями смысловых ориентаций и показателями суеверности в мужской выборке

Показатель	Цели в жизни	Интерес и эмоциональная насыщенность	Удовлетворенность самореализацией	Локус контроля «я»	Управляемость жизни	ОЖ
Паралогическое восприятие	–0,300	–0,267	–0,080	–0,537*	0,281	–0,510*
Магическая тревожность	–0,217	–0,196	0,083	–0,242	0,099	–0,319
Магический прогноз	–0,312	–0,366	–0,025	–0,209	0,214	–0,456*
Нетрадиционные способы лечения	–0,333	–0,219	–0,159	–0,222	0,217	–0,427
Паралогическая защита	–0,425	–0,395	–0,076	–0,101	0,273	–0,483*
Интегральный показатель	–0,392	–0,321	–0,063	–0,318	0,302	–0,495*

* Взаимосвязи статистически достоверны ($p \leq 0,05$).

В группе мужчин обнаружена статистически значимая обратная взаимосвязь между локусом контроля «я» и паралогическим восприятием ($r = -0,537$; $p \leq 0,05$). Это означает, что чем более важно для мужчины представление о себе как о сильной, самодостаточной и свободной личности, тем менее он склонен придавать высокое значение приметам и суевериям.

Также были обнаружены статистически значимые обратные взаимосвязи между шкалой «Осмысленность жизни» и шкалами «Паралогическое восприятие» ($r = -0,510$; $p \leq 0,05$), «Магический прогноз» ($r = -0,456$; $p \leq 0,05$), «Паралогическая защита» ($r = -0,483$; $p \leq 0,05$) и «Интегральный показатель» ($r = -0,495$; $p \leq 0,05$). Исходя из этого мы можем утверждать, что чем сильнее выражен общий показатель осмысленности жизни у мужчины, тем он менее склонен придавать высокое значение приметам и суевериям, возможностям предсказания будущего, применению примет, верований и ритуалов в повседневной жизни, а также ценить приметы и суеверия как концепцию.

Таблица 6

Результаты расчета корреляций между показателями смысловых ориентаций
и показателями суеверности в женской выборке

Показатель	Цели в жизни	Интерес и эмоциональная насыщенность	Удовлетворенность самореализацией	Локус контроля я	Управляемость жизни	ОЖ
Паралогическое восприятие	0,213	–0,253	0,060	0,411	–0,313	–0,082
Магическая тревожность	0,059	–0,074	0,093	0,534*	0,064	0,066
Магический прогноз	0,047	–0,173	0,136	0,471*	0,132	0,127
Нетрадиционные способы лечения	0,097	–0,032	0,223	0,519*	–0,137	0,121
Паралогическая защита	–0,080	0,108	0,179	0,490*	0,006	0,228
Интегральный показатель	0,009	–0,095	0,131	0,528*	–0,027	0,082

* Взаимосвязи статистически достоверны ($p \leq 0,05$).

В группе женщин были выявлены статистически достоверные взаимосвязи между локусом контроля я с целым рядом показателей суеверности: магической тревожностью ($r = 0,534$; $p \leq 0,05$), магическим прогнозом ($r = 0,471$; $p \leq 0,05$), нетрадиционными способами лечения ($r = 0,519$; $p \leq 0,05$), паралогической защитой ($r = 0,490$; $p \leq 0,05$), интегральным показателем ($r = 0,528$; $p \leq 0,05$). Это означает, что чем больше женщины верят в негативные воздействия магической силы, которая наносит ущерб здоровью, психологическому благополучию, в предначертанность, изначальную заданность судьбы, обращаются за помощью в отношении здоровья к знахарям, целителям, экстрасенсам, используют приметы, верования, ритуалы в практике повседневной жизни, тем более они склонны представлять себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Суеверность является характеристикой мировоззрения человека, которая отражает его особое отношение к реальности и связана с мифологическим мышлением. Эмпирическое исследование половой специфики суеверности и ее связи со смысловыми ориентациями личности позволило сделать следующие выводы:

1. Хотя в целом в женской выборке все показатели суеверности несколько выше, чем в мужской, данные различия статистически не значимы.

3. Различий между выборками в выраженности смысловых ориентаций обнаружено не было.

4. Ряд различий был выявлен в структуре взаимосвязей между смысловыми ориентациями и компонентами суеверности. Это проявляется в том, что в группе мужчин чем более выражено паралогическое восприятие, тем менее выражен локус контроля я. Кроме того, чем более выражены магический прогноз, паралогическая защита, интегральный показатель суеверности, тем менее выражен общий показатель осмысленности жизни. В женской выборке, чем более выражены магическая тревожность, магический прогноз, нетрадиционные способы лечения, паралогическая защита и интегральный показатель суеверности, тем более выражен локус контроля «я».

Полученные в работе данные могут быть использованы в практике консультационной работы с населением.

Список литературы

1. Кружкова О. В., Радченко С. А., Турыгина Я. С. Суеверно-ритуальная деятельность студентов как форма психологической защиты // Психология сегодня. 2006. № 8. С. 63–66.
2. Vyse S. A. Believing in magic: the psychology of superstition. Oxford: Oxford University Press, 2013. 328 p.

3. Boyer P. Minds make societies: how cognition explains the world humans create. Yale University Press, 2020. 376 p.
4. Boden M. Supernatural beliefs: considered adaptive and associated with psychological benefits // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 86. P. 227–231. doi: 10.1016/j.paid.2015.06.023
5. Irwin H. J. Belief in the paranormal: A review of the empirical literature // *The Journal of the American Society for Psychical Research*. 1993. Vol. 87. P. 1–38.
6. Rudski J. M. The illusion of control, superstitious belief, and optimism // *Current Psychology*. 2004. Vol. 22. P. 306–315. doi: 10.1007/s12144-004-1036-8
7. Измоденова Н. Н. Суеверия как способ жизнедеятельности образованных групп населения // *Труды Кольского научного центра РАН*. 2013. № 6 (19). С. 20–35.
8. Саенко Ю. В. Психологические аспекты изучения суеверий // *Вопросы психологии*. 2016. № 6. С. 85–97.
9. Стоянова И. Я. Психологические образования в норме и патологии: дис. ... д-ра псих. наук. Томск, 2007. 303 с.
10. Chapman L. J., Chapman J. P. The search for symptoms predictive of schizophrenia // *Schizophrenia Bulletin*. Vol. 13 (3). 497 p.
11. Einstein D. A., Menzies R. G. The presence of magical thinking in obsessive compulsive disorder // *Behaviour Research and Therapy*. Vol. 42 (5). P. 539–549. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00160-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00160-8)
12. Gleeson S., Lattal K. A., Williams K. S. Superstitious conditioning: A replication and extension of Neuringer // *Psychological Record*. 1970. Vol. 39. P. 563–571.
13. Sarason I. G. Stress, anxiety, and cognitive interference: Reaction to tests // *Journal of psychology and Social Psychology*. 1984. Vol. 46. P. 929–938.
14. Treasure D. C., Monson J., Lox C. L. Relationship between self-efficacy, wrestling performance, and effort prior to competition // *The Sport Psychologist*. 1996. Vol. 10. P. 73–83.
15. Whitson J. A., Galinsky A. D. Lacking control increases illusory pattern perception // *Science*. 2008. Vol. 322. P. 115–117.
16. Womack M. Why athletes need ritual: A study of magic among professional athletes // *Sport and religion*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1992. P. 191–202.
17. Marques N. S., Benvenuti M. F. L. The study of superstition in behavioral sciences: discussing experimental arrangements and theoretical assumptions // *Trends in Psychology*. 2017. Vol. 25, № 3. P. 1397–1409. doi: 10.9788/TP2017
18. Абитов И. Р., Акбиров Р. Р. Разработка опросника суеверности // *Психологические исследования*. 2021. Т. 14, № 75.
19. Андриюшкова Н. П., Яновский М. И. Психологические аспекты обращения к суевериям // *Донецкие чтения: Русский мир как цивилизационная основа научно-образовательного и культурного развития Донбасса*. 2017. С. 5–7.
20. Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
21. Ардашев Р. Г. Иррациональность общественного сознания // *Гуманитарный вектор*. 2020. Т. 15, № 2.
22. Попов В. С. Суеверия в современной социальной среде (на примере Интернета) // *Аналитика культурологии*. 2011. № 20.
23. Тажурзина З. А. Мистификация обыденных отношений в суевериях // *Евразия: духовные традиции народов*. 2012. № 2. С. 193–202.
24. Ульянченко 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).
25. Мдивани М. О., Девишвили В. М., Колосова С. А. Психологические особенности суеверного поведения у спортсменов // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*. 2020. № 1. С. 17–26.
26. Герасимова О. В., Гурьянова Ю. Ю. Суеверие в современном обществе // *Наука и образование: материалы XIII Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых*. Томск, 2009. Т. 20. С. 24.

References

1. Kruzhkova O. V., Radchenko S. A., Turygina Ya. S. Suyeverno-ritual'naya deyatel'nost' studentov kak forma psikhologicheskoy zashchity [Superstitions and rituals of students as a form of psychological defense]. *Psikhologiya segodnya – Psychology today*. RGPPU, 2006, no. 8, pp. 63–66 (in Russian).
2. Vyse S. A. *Believing in magic: the psychology of superstition*. Oxford: Oxford University Press, 2013. 328 p.

3. Boyer P. *Minds make societies: how cognition explains the world humans create*. Yale University Press, 2020. 376 p.
4. 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
5. Irwin H. J. Belief in the paranormal: A review of the empirical literature. *The Journal of the American Society for Psychical Research*, 1993, vol. 87, pp. 1–38.
6. Rudski J. M. The illusion of control, superstitious belief, and optimism. *Current Psychology*, 2004, vol. 22, pp. 306–315. DOI: 10.1007/s12144-004-1036-8
7. Izmodenova N. N. Suyeverya kak sposob zhiznedeat'nosti obrazovannykh grupp naseleniya [Superstitions as a way of living of educated groups of population]. *Trudy Kol'skogo nauchnogo tsentra RAN*, 2013, no. 6 (19), pp. 20–35 (in Russian).
8. Sayenko Yu. V. Psikhologicheskiye aspekty izucheniya suyeveriy [Psychological aspects of studies of superstitions]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2016, no. 6, pp. 85–97 (in Russian)
9. Stoyanova I. Ya. *Pralogicheskiye obrazovaniya v norme i patologii. Dis. dokt. psikh. nauk* [Pra-logical formations in the norm and pathology. Dis. doc. psychol. sci.]. Tomsk, 2007. 303 p. (in Russian).
10. Chapman L. J., Chapman J. P. The search for symptoms predictive of schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, vol. 13 (3), 497 p.
11. Einstein D. A., Menzies R. G. The presence of magical thinking in obsessive compulsive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, vol. 42 (5), pp. 539–549. URL: [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00160-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00160-8)
12. Gleeson S., Lattal K. A., Williams K. S. Superstitious conditioning: A replication and extension of Neuringer. *Psychological Record*, 1970, vol. 39, pp. 563–571.
13. Sarason I. G. Stress, anxiety, and cognitive interference: Reaction to tests. *Journal of psychology and Social Psychology*, 1984, vol. 46, pp. 929–938.
14. Treasure D. C., Monson J., Lox C. L. Relationship between self-efficacy, wrestling performance, and effort prior to competition. *The Sport Psychologist*, 1966, vol. 10, pp. 73–83.
15. Whitson J. A., Galinsky A. D. Lacking control increases illusory pattern perception. *Science*, 2008, vol. 322, pp. 115–117.
16. Womack M. Why athletes need ritual: A study of magic among professional athletes. *Sport and religion*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1992. P. 191–202.
17. Marques N. S., Benvenuti M. F. L. The study of superstition in behavioral sciences: discussing experimental arrangements and theoretical assumptions. *Trends in Psychology*, 2017, vol. 25, no. 3, pp. 1397–1409. DOI: 10.9788/TP2017
18. Abitov I. R., Akbirova R. R. Razrabotka oprosnika suyevernosti [Development of Superstitiousness Inventory]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological Studies*, 2021, part 14, no. 75 (in Russian).
19. Andryushkova N. P., Yanovskiy M. I. Psikhologicheskiye aspekty obrashcheniya k suyeveriyam [Psychological aspects of superstitions]. *Donetskiye chteniya: Russkiy mir kak tsivilizatsionnaya osnova nauchno-obrazovatel'nogo i kul'turnogo razvitiya Donbassa* [Donetsk readings: Russian world as a civilizational basis for the scientific, educational and cultural development of Donbass]. 2017. Pp. 5–7 (in Russian).
20. Bendas T. V. *Gendernaya psikhologiya: uchebnoye posobiye* [Gender psychology: tutorial]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2006. 431 p. (in Russian).
21. Ardashev R. G. Irratsional'nost' obshchestvennogo soznaniya [Irrationality of social consciousness]. *Gumanitarnyy vektor – Humanitarian vector*, 2020, part 15, no. 2 (in Russian).
22. Popov V. S. Sueverya v sovremennoy sotsial'noy srede (na primere Interneta) [Superstitious beliefs in the contemporary social environment (internet case)]. *Analitika kul'turologii*, 2011, no. 20 (in Russian).
23. Tazhurizina Z. A. Mistifikatsiya obyedennykh otnosheniy v suyeveriyakh [Mystification of routine relationships in superstitions]. *Evrasiya: dukhovnyye traditsii narodov*, 2012, no. 2, pp. 193–202 (in Russian)
24. Ul'yanchenko A. L. Izucheniye problematiki suyeveriy u studenchestva i molodezhi v rabotakh russkikh i zarubezhnykh issledovateley v XX–XXI vv. [Superstitions studies of students and youth in the works of Russian and international researchers in the XX–XXI centuries]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2013, no. 1 (21) (in Russian).
25. Mdivani M. O., Devishvili V. M., Kolosova S. A. Psikhologicheskiye osobennosti suyevernogo povedeniya u sportsmenov [Psychological peculiarities in superstitious behavior of sportspeople]. *Vestnik Samarskoy gumani-*

tarnoy akademii. Seriya: Psikhologiya – Samara Humanitarian Academy Bulletin. Series: Psychology, 2020, no. 1, pp. 17–26 (in Russian).

26. Gerasimova O. V., Gur'yanova Yu. Yu. Suyeverye v sovremennom obshchestve [Superstition in the contemporary society]. *Nauka i obrazovaniye: materialy XIII Vserossiyskoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh*. Tomsk, 2009, part 20, pp. 24 (in Russian).

Информация об авторах

Городецкая И. М., кандидат психологических наук, доцент, магистрант, Казанский национальный исследовательский технологический университет (ул. Карла Маркса, 68, Казань, Россия, 420015).

E-mail: innamgor@mail.ru

Абитов И. Р., кандидат психологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ул. Кремлевская, 18, Казань, Россия, 420008).

E-mail: ildar-abitov@yandex.ru

Дорогова А. Н., слушатель гуманитарно-психологического факультета Института дополнительного профессионального образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет (ул. Карла Маркса, 68, Казань, Россия, 420015).

E-mail: dorogova_stasy@mail.ru

Information about the authors

Gorodetskaya I. M., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, master degree student, Kazan National Research Technological University (ul. Karla Marksa, 68, Kazan, Russian Federation).

E-mail: innamgor@mail.ru

Abitov I. R., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University (ul. Kremlevskaya, 18, Kazan, Russian Federation, 420008).

E-mail: ildar-abitov@yandex.ru

Dorogova A. N., attendee at the Humatitarian-Psychological department of the Institute of Continuous Education; Kazan National Research Technological University (ul. Karla Marksa, 68, Kazan, Russian Federation, 420141).

E-mail: dorogova_stasy@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.04.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 19.04.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-172-180>

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОМОЩНИКОВ ВОЖАТЫХ

Елена Викторовна Декина¹, Ксения Сергеевна Шалагинова²

^{1, 2} Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия

¹ kmppedagogika@yandex.ru

² shalaginvaksenija99@yandex.ru

Аннотация

Рассматривается вопрос развития личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатых. Проанализировано понятие «личностно-профессиональная готовность». Статья посвящена проблематике подготовки вожатых – будущих педагогов, способных помочь ребенку войти в новый цифровой мир и не потерять своей индивидуальности. Цель работы – выявить особенности развития личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатых, разработать и апробировать программу, направленную на развитие личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатого. Представлены результаты исследования и опыт апробации программы, в рамках которой происходит не только формирование интереса к профессии педагога, но и развитие необходимых компетенций. Авторский подход к содержанию программы заключается в использовании инновационных технологий: интерактивный семинар, деловые игры, занятия с элементами тренинга, арт-терапии, притч, проектные сессии, мастерские, профессиональные пробы, дистанционное взаимодействие и др. В исследовании использовались теоретические, эмпирические методы и методы обработки данных. Исследование проведено на базе детского общественного объединения «Юный Алексин» г. Алексина Тульской области. В исследовании приняли участие помощники вожатых (20 человек) в возрасте от 15 до 17 лет. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке вожатых для работы в детских оздоровительных, пришкольных лагерях; обучающихся, имеющих интерес к педагогической деятельности.

Ключевые слова: помощник вожатого, профессия педагога, детский оздоровительный лагерь, личностно-профессиональная готовность, педагогическая деятельность, профессиональное самоопределение, программа подготовки

Для цитирования: Декина Е. В., Шалагинова К. С. Особенности развития личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатых // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 172–180. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-172-180>

Original article

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL READINESS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY OF COUNCELLOR ASSISTANTS

Elena V. Dekina¹, Kseniya S. Shalaginova²

^{1, 2} Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russian Federation

¹ kmppedagogika@yandex.ru

² shalaginvaksenija99@yandex.ru

Abstract

The question of the development of personal and professional readiness for pedagogical activity among counselors' assistants is considered. The concept of "personal and professional readiness" is

© Е. В. Декина, К. С. Шалагинова, 2022

analyzed. The article is devoted to the problem of training counselors - future teachers who can help the child enter the new digital world and not lose their individuality. Its purpose is to identify the features of the development of personal and professional readiness for pedagogical activity among counselor assistants, to develop and test a program aimed at developing personal and professional readiness for pedagogical activity among counselor assistants. The results of the study and the experience of testing the program are presented, within the framework of which not only the formation of interest in the teaching profession, but also the development of the necessary competencies takes place. The author's approach to the content of the program is to use innovative technologies: an interactive seminar, business games, classes with elements of training, art therapy, parables, project sessions, workshops, professional tests, remote interaction, etc. The study used theoretical, empirical methods and methods data processing. The study was conducted on the basis of the children's public association "Young Aleksin" in Aleksin, Tula region. The study involved assistant counselors in the amount of 20 people aged 15 to 17 years. The results of the study can be used in the preparation of counselors for work in children's health-improving, school camps; students who are interested in teaching activities.

Keywords: *counselor's assistant, teacher's profession, children's health camp, personal and professional readiness, pedagogical activity, professional self-determination, training program*

For citation: Dekina E. V., Shalaginova K. S. Peculiarities of the development of personal and professional readiness for pedagogical activity of councellor assistants [Osobennosti razvitiya lichnostno-professional'noy gotovnosti k pedagogicheskoy deyatel'nosti u pomoshchnikov vozhatykh]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 172–180. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-172-180>

В настоящее время при выстраивании личностно-профессиональной траектории старшеклассникам необходимо ориентироваться в современном, быстро меняющемся мире профессий, подбирать будущую профессиональную деятельность с учетом индивидуально-личностных особенностей, при этом многие выпускники при выборе направления подготовки опираются на предметы, которые сдают на ЕГЭ, профессиональные склонности и способности не всегда коррелируют с успешным освоением школьных предметов [1]. А. М. Мишкевич указывает на взаимосвязь личностных особенностей и учебной успеваемости старшеклассников [2].

Популяризация профессии педагога актуализирует вопрос поиска содержания и форм работы со старшеклассниками. Психолого-педагогической наукой и образовательной практикой созданы предпосылки для обеспечения процесса развития готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии как важного компонента профессионального самоопределения выпускников школы. Новые модели подготовки старшеклассников реализуются через открытие психолого-педагогических классов, признаками которых являются избирательный принцип комплектования учащихся, включение предметов психолого-педагогической и гуманитарной направленности, активное освоение школьниками педагогических технологий, взаимодействие с организациями образования и др. [3]. А. Д. Копытов, Т. Б. Черепанова отмечают, что формирование готовности у будущего педагога к инновационной деятельности выступает важной составляющей в профессиограмме современного педагога [4]. Е. М. Харланова, Н. А. Соколова, С. В. Рослякова обращают внимание на конфликтологическую подготовку будущих педагогов [5]. Е. И. Исаев подчеркивает способность педагога решать задачи общего развития детей педагогическими средствами [6].

Личностно-профессиональная готовность к педагогической деятельности рассматривается как сложное структурное образование, включающее профессионально значимые качества, определенную совокупность знаний, умений, навыков и способность их применения на практике. Формирование личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности в старших классах является задачей, которая требует практического решения.

Детский оздоровительный лагерь является уникальной средой для разностороннего развития ребенка, самореализации, пробы себя в будущей профессии. А. А. Сайфина рассматривает вожатст-

во как первую ступень профессиональной подготовки педагогов [7]. Детские оздоровительные лагеря ставят задачу совершенствования и развития детей: интеллектуальное, нравственное, физическое, творческое; организация свободного времени; формирование культуры и здорового образа жизни и т. д. [8]. Подходы к подготовке вожатых постоянно совершенствуются в связи с меняющимися условиями, учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Вожатый, играя в воспитании подрастающего поколения особую роль, берет на себя выполнение таких педагогических функций, как коммуникационная, организационная, проектировочная, диагностическая, рефлексивная и т. д. Помощники вожатого – учащиеся в возрасте 14–17 лет, которые демонстрируют успехи в конкретном виде деятельности, проявляют лидерские качества, организаторские и коммуникативные способности. Деятельность помощника вожатого организуется для того, чтобы помочь педагогам в период их работы в оздоровительных лагерях, где им предстоит попробовать свои силы в работе с детьми и приобрести начальные навыки педагогической работы. Успешная деятельность помощника вожатого зависит от его индивидуально-личностных характеристик (коммуникативные и организаторские способности, лидерский потенциал, креативное мышление, умение понять ребенка, предотвратить конфликтную ситуацию, сплотить детский коллектив и др.), наличия опыта работы, ситуаций успеха и др. Развитие личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатых происходит в процессе взаимодействия с вожатым и детьми. Данный процесс направлен на развитие положительного отношения к педагогической деятельности у помощников вожатых, самосовершенствование и саморазвитие, выявление и поддержку талантливых детей школьного возраста. Актуальным становится проектирование модели развития личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатых, включающей функциональный, целевой, содержательный, диагностико-результативный компоненты [9].

В настоящее время меняются цели, содержание и методы воспитательно-оздоровительной работы в детских оздоровительных лагерях, она становится все более личностно ориентированной, направленной на развитие ребенка на основе его индивидуальных особенностей и учета специфики среды его жизнедеятельности. Осуществляется активное внедрение инновационных технологий в воспитательный процесс детского лагеря для индивидуально-личностного, творческого развития детей. Качество подготовки вожатых к воспитательно-оздоровительной работе во многом определяет эффективность летнего отдыха детей [10]. Уделяется внимание комплексному научно-методическому обеспечению подготовки вожатых [11], проектированию модели воспитывающей среды в организациях отдыха детей и их оздоровления [12], профессиограммы вожатого [13], развитию практических навыков у вожатых [14]. Подготовка вожатых в настоящее время является актуальной психолого-педагогической задачей [15].

Цель исследования – выявить особенности развития личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатых, разработать и апробировать программу, направленную на развитие личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатого.

Для изучения особенностей развития личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатых использовался следующий диагностический инструментарий: анкета, опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин), тест «Уровень общительности» (В. Ф. Ряховский), методика «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельников), методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. Бойко), методика Г. Дэвиса «Определение творческих способностей». Для оценки эффективности проведенного исследования нами использован *t*-критерий Стьюдента. Исследование проведено на базе детского общественного объединения «Юный Алексин» г. Алексина Тульской области. В исследовании приняли участие помощники вожатых в количестве 20 человек в возрасте от 15 до 17 лет.

Программа, направленная на развитие личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности с использованием инновационных технологий, включала интерактивный семинар, деловые игры, занятия с элементами тренинга, арт-терапии, притч, проектные сессии, мастерские и др. Цель программы направлена на выявление и поддержку обучающихся, имеющих интерес к педагогической деятельности и формирование у них готовности к профессиональному самоопределению; интеграцию педагогически одаренных школьников в профессиональное сообщество в рамках детского оздоровительного лагеря. Программа включала следующие темы: «Вожатый сегодня – будущий педагог завтра», «История вожатского дела», «Психологические особенности детей», «Командообразование в работе вожатого», «Проектирование КТД», «Лидерство и общение» и др. Например, тема «Вожатый сегодня – будущий педагог завтра» состояла из лекции «Роль вожатого в детском оздоровительном лагере», дискуссии «Кодекс вожатого», творческого задания «Портрет современного вожатого» и др. Тема «Педагог в будущем или будущее в педагоге» включала круглый стол «Какой он, современный педагог?», творческое задание по микрогруппам «Тематический день», упражнение «Чемодан вожатого». Помощники вожатого вели дневник, участвовали в профессиональных пробах «Один день из смены вожатого», конкурсе «Формула успеха вожатого». Одно из назначений программы состоит в знакомстве с педагогической профессией, познанием и развитием своих психологических качеств, определением собственной линии профессионального самообразования. Происходит знакомство с опытом в области педагогики, психологии, IT-технологий и т. д. Предполагается привлечение вожатых к участию в олимпиадах по психологии и педагогике, конкурсах вожатых. В рамках обучения по программе и дальнейшей работы в детском оздоровительном лагере планируется использование индивидуального маршрута помощника вожатого.

Приведем сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах исследования. Анализ результатов исследования по методике «Уровень общительности» (В. Ф. Ряховский) позволяет говорить о наметившейся тенденции к повышению уровня общительности в выборке. Если на констатирующем этапе в группе с уровнем общительности выше среднего было всего 10 % респондентов, то на контрольном этапе – 40 % (табл. 1).

Таблица 1

Результаты исследования по методике «Уровень общительности» (В. Ф. Ряховский) на констатирующем и контрольном этапах исследования

Этап исследования	Уровень общительности / количество респондентов, %			
	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Констатирующий	35	55	10	0
Контрольный	0	50	40	10

Расчет t -критерия Стьюдента по методике «Уровень общительности» (В. Ф. Ряховский) показал, что полученное эмпирическое значение $t = 9,3$ – находится в зоне значимости, следовательно, проведенная развивающая программа показала свою эффективность.

Сравнительный анализ результатов исследования по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин) на констатирующем и контрольном этапах позволяет утверждать, что после реализации программы помощники вожатых ведут себя более уверенно в новой обстановке, готовы расширять круг общения, с легкостью вовлекаются в общественную деятельность, помогают другим, проявляют инициативу. Так, например, высокий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей на контрольном этапе показали 40 % помощников вожатых (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов исследования по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин) на констатирующем и контрольном этапах исследования

Этап исследования	Уровень коммуникативных и организаторских склонностей / количество респондентов, %		
	Низкий	Средний	Высокий
Констатирующий	15	80	5
Контрольный	0	60	40

Эффективность программы, направленной на развитие личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности, подтверждается значением t -критерия Стьюдента – 4,1, находящемся в зоне значимости.

По методике «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) отмечен рост числа респондентов с высоким уровнем лидерских способностей у помощников вожатых с 5 до 15 % и средней степенью выраженности с 60 до 70 % соответственно на констатирующем и контрольном этапах. В выборке отмечен рост числа молодых людей, которым свойственна инициативность, быстрая адаптация в новом коллективе, готовность и способность принимать самостоятельные решения, отстаивать свою точку зрения, умение ориентироваться в сложных ситуациях (рис. 1).

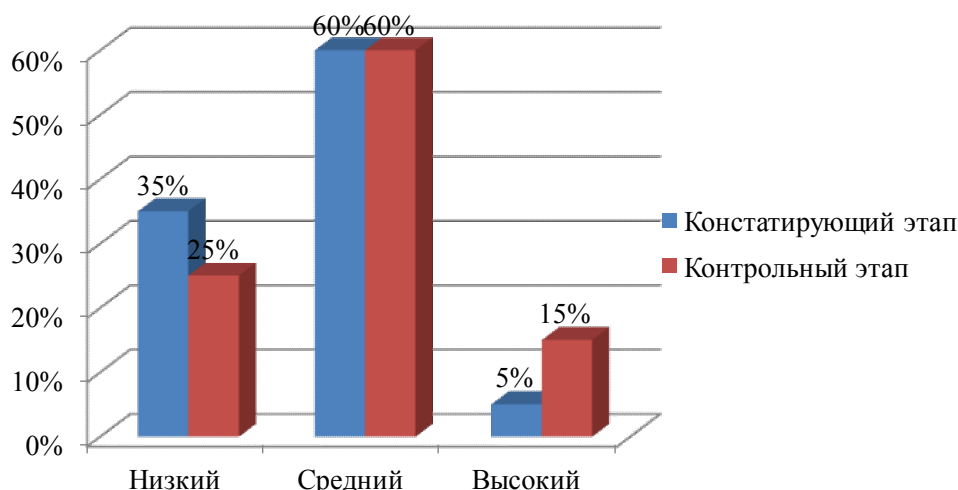


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов исследования по методике «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельников) на констатирующем и контрольном этапах

Расчет t -критерия Стьюдента, его значение, равное 5,2, позволяет сделать вывод об эффективности апробированной программы.

После проведения занятий программы по методике «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. Бойко) наметилась тенденция к повышению уровня эмпатии у помощников вожатых. Если на констатирующем этапе в группе с высоким уровнем эмпатических способностей выявлено 25 % респондентов, то на контрольном этапе 40 % опрошенных, участвующих в исследовании, характеризуются способностью к сопереживанию окружающим, умением прощать обиды, высокой степенью великодушия (рис. 2). T -критерий Стьюдента имеет значение 5,5, что позволяет сделать вывод об эффективности формирующего этапа исследования.

В ходе интерпретации методики Г. Дэвиса «Определение творческих способностей» установлен рост на 20 % числа респондентов с высоким уровнем творчества, увеличение количества опро-

шенных, демонстрирующих умение использовать воображение и креативность в своей деятельности, работать не по шаблону, а творчески, включать фантазию. Помощники водителей с высоким уровнем творческих способностей инициативны, самостоятельны, им присуща хорошая наблюдательность (рис. 3). Как и при оценке эффективности по предыдущим методикам, использован *t*-критерий Стьюдента, значение которого получилось равным 7, что позволяет говорить об эффективности проведенной программы.

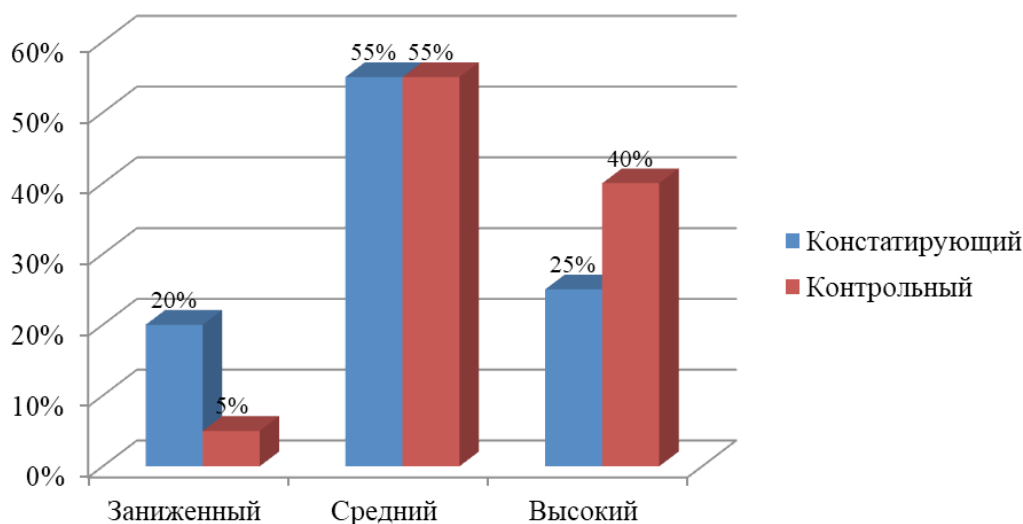


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов исследования по методике «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. Бойко) на констатирующем и контрольном этапах

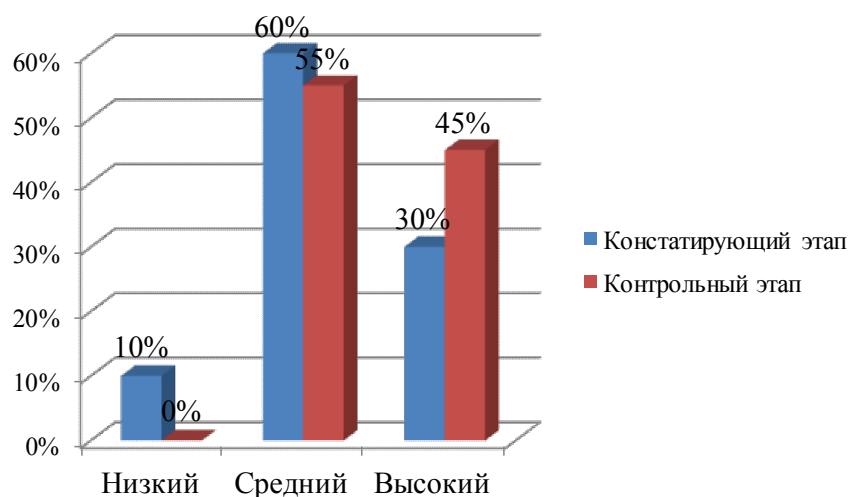


Рис. 3. Сравнительный анализ результатов исследования по методике Г. Дэвиса «Определение творческих способностей» на констатирующем и контрольном этапах

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования по каждой из методик позволяет сделать вывод об эффективности программы подготовки помощников водителей, направленной на развитие личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности с использованием инновационных технологий. Так, если на констатирующем этапе в группе с высоким уровнем общительности не было ни одного респондента, то на контрольном этапе их стало 40 %. Высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей, эмпатических способностей на контрольном этапе выявлен у 40 % помощников водителей, 15 % опрошенных показали высокий и 70 % – средний уровень развития лидерских качеств, 45 % – высокий уровень

развития творческих способностей. Качество подготовки вожатых положительно скажется на детском отдыхе, воспитательной работе с детьми и молодежью.

Для эффективного развития личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатых были предложены следующие рекомендации:

1. Развивающая работа с целью подготовки к будущей профессии помощника вожатого должна строиться на нормах и законах психического развития старшего школьника. Для этого необходимо учесть, что ведущим видом деятельности будущего вожатого является учебно-профессиональная (освоение элементов проектной, научно-исследовательской деятельности, опыта взаимодействия в цифровой среде, включение в сетевые научно-исследовательские проекты).

2. Для полноценной педагогической деятельности будущему вожатому необходимо развивать такие качества, как коммуникативность, общительность, организаторские склонности, творческие и креативные способности, стремление к сопереживанию, умение быть лидером. Например, повышая уровень общительности, помощники вожатых сумеют легче преодолевать возникающие в процессе общения сложности, повысят коммуникативную культуру и смогут лучше понять ребенка. Для формирования коммуникативной компетенции у помощников вожатого можно провести занятия «Особенности педагогического общения в пространстве детского оздоровительного лагеря», «Профессиональная этика и коммуникативная культура вожатого», игры на развитие коммуникативных качеств. Для развития творческих способностей помощника вожатого свою эффективность показали интерактивные семинары: «Вожатская песня», «Актерское мастерство», творческое задание «Создание отрядного уголка» и др.

3. Развитие личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатых представляет собой целостный педагогический процесс, в котором взаимодействует педагог и будущий вожатый. Данный процесс направлен на формирование положительного отношения к педагогической деятельности у помощника вожатого. Помощь в профессиональном самоопределении помощника вожатого, определение педагогического стиля и имиджа будущего вожатого является весьма важным компонентом для формирования личностно-профессиональной готовности. В этом направлении можно привести примеры следующих занятий: «Кодекс вожатого», творческие задания: «Конкурс на лучший девиз, название отряда детского лагеря», «Портрет вожатого», «Есть такая профессия – педагог» и др.

4. Формирование будущего педагога возможно только в реальной обстановке детского лагеря, в том числе при моделировании отрядной деятельности при непосредственном взаимодействии с детской группой. Для этого необходимо познакомить помощников вожатых со структурой лагерной смены, организацией режимных моментов, формами и технологиями работы вожатого и т. д.

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы и опытно-экспериментальной работы, были определены следующие особенности, которые обеспечивают процесс развития личностно-профессиональной готовности к педагогической деятельности у помощников вожатых: учет психолого-педагогических особенностей помощников вожатых; психолого-педагогическая поддержка развития личностно-профессиональной готовности помощников вожатых; включение помощников вожатых в реальные ситуации проявления педагогической деятельности в рамках детского оздоровительного лагеря. Перспективным направлением развития данной темы является взаимодействие образовательных учреждений и детских оздоровительных лагерей, самих обучающихся – помощников вожатых через тематические смены, конкурсы, профессиональные пробы, развитие наставничества в педагогической деятельности.

Список литературы

1. Кандыбович С. Л., Разина Т. В. Профессиональная ориентация и профессиональный отбор в вузы на современном этапе // Человеческий капитал. 2022. № 1 (157). С. 124–137. doi: 10.25629/HC.2022.01.13

2. Мишкевич А. М. Взаимосвязь личностных особенностей и учебной успеваемости старшеклассников // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13, № 1. С. 101–116. doi: 10.17759/psyedu.2021130107
3. Организация деятельности психолого-педагогических классов. М.: Академия Минпросвещения России, 2021. С. 11–12.
4. Копытов А. Д., Черепанова Т. Б. Формирование готовности будущих педагогов к инновационной деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 1 (41). С. 44–50. doi: 10.23951/2307-6127-2022-1-44-50
5. Харланова Е. М., Соколова Н. А., Рослякова С. В. Научно-методическое обеспечение конфликтологической подготовки будущих педагогов: проактивное моделирование // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 102–121. doi: 10.32744/pse.2020.5.7
6. Исаев Е. И. Педагогическая психология. М.: Юрайт, 2012. С. 174–187.
7. Сайфина А. А. Вожатство как первая ступень профессиональной подготовки педагогов // Народное образование. 2019. № 2 (1473). С. 75–80.
8. Кто куда, а мы – в отряд / авт.-сост. З. Н. Калинина, Е. В. Декина, С. В. Пазухина. Тула: Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2018. 201 с.
9. Чадалина Н. С., Декина Е. В. Развитие интереса к педагогической деятельности у помощников вожатых в условиях детского оздоровительного лагеря // Научный потенциал. 2021. № 3 (34). С. 26–29.
10. Учебник для вожатого / авт.-сост. М. П. Кулаченко. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 254 с.
11. Вавилов А. М., Неборский Е. В. Сущность и содержание комплексного научно-методического обеспечения подготовки вожатых к организации деятельности временного детского коллектива // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 3. С. 26–35.
12. Владимирова Т. Н., Лесконог Н. Ю., Шаламова Л. Ф. Основные аспекты организации подготовки вожатских кадров для детских оздоровительных лагерей // Модели создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: наука, технологии, практики: сборник статей / под ред. Т. Н. Владимировой, Н. Ю. Лесконог, Л. Ф. Шаламовой. М.: МПГУ, 2018. С. 17–22.
13. Мазниченко М. А. Профессиограмма вожатого // Народное образование. 2012. № 3 (1416). С. 138–144.
14. Linda A. Reddy Group play interventions for children: strategies for teaching prosocial skills. American psychological association. Washington, DC: 20002, 2012. 295 p.
15. Линкер Г. Р., Кругликова Г. Г., Кантеева Е. А. Современные аспекты подготовки будущих педагогов к организации летнего отдыха детей // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN220.pdf> (дата обращения: 14.03.2022).

References

1. Kandybovich S. L., Razina T. V. Professional'naya oriyentatsiya i professional'nyy otbor v vuzy na sovremennom etape [Vocational orientation and professional selection to universities at the present time]. *Chelovecheskiy kapital – Human capital*, 2022, no. 1 (157), pp. 124–137. doi: 10.25629/HC.2022.01.13 (in Russian).
2. Mishkevich A. M. Vzaimosvyaz' lichnostnykh osobennostey i uchebnoy uspevaemosti starsheklassnikov [The correlation of personal characteristics and academic performance of high school students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological-Educational Studies*, 2021, vol. 13, no. 1, pp. 101–116. doi:10.17759/psyedu.2021130107 (in Russian).
3. *Organizatsiya deyatel'nosti psikhologo-pedagogicheskikh klassov* [Organization of the activities of psychological and pedagogical classes]. Moscow, Academy of the Ministry of Education of Russia Publ., 2021. 392 p. (in Russian).
4. Kopytov A. D., Cherepanova T. B. Formirovaniye gotovnosti budushchikh pedagogov k innovatsionnoy deyatel'nosti [Development of future teachers' readiness to innovative activity]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 1 (41), pp. 44–50. doi:10.23951/2307-6127-2022-1-44-50 (in Russian).
5. Kharlanova E. M., Sokolova N. A., Roslyakova S. V. Nauchno-metodicheskoye obespecheniye konfliktologicheskoy podgotovki budushchikh pedagogov: proaktivnoye modelirovaniye [Methodological framework of conflict resolution training of future teachers: proactive modeling]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 5 (47), pp. 102–121. doi 10.32744/pse.2020.5.7 (in Russian).
6. Isaeyv E. I. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Yurait Publ., 2012. 347 p. (in Russian).

7. Sayfina A. A. Vozhatstvo kak pervaya stupen' professional'noy podgotovki pedagogov [Leadership as the first stage training teachers]. *Narodnoye obrazovaniye*, 2019, no. 2 (1473), pp. 75–80 (in Russian).
8. *Kto kuda, a my – v otryad* [Every which way, and we are to the detachment]. Compiled by Z. N. Kalinina, E. V. Dekina, S. V. Sinus. Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, 2018, 201 p. (in Russian).
9. Chadalina N. S., Dekina E. V. Razvitiye interesa k pedagogicheskoy deyatel'nosti u pomoshchnikov vozhatykh v usloviyakh detskogo ozdorovitel'nogo lagerya [Development of interest to pedagogical activity among camp counselor assistants in the context of children's health camp]. *Nauchnyy potentsial – Scientific potential*, 2021, no. 3 (34), pp. 26–29 (in Russian).
10. *Uchebnik dlya vozhatogo* [Camp counselor's manual]. Compiled by M. P. Kulachenko. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2008. 254 p. (in Russian).
11. Vavilov A. M., Neborskiy E. V. Sushchnost' i sodержaniye kompleksnogo nauchno-metodicheskogo obespecheniy podgotovki vozhatykh k organizatsii deyatel'nosti vremennogo detskogo kollektiva [The essence and content of the complex scientific and methodological support for the preparation of counselors for the organization of the activities of a temporary children's team]. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye*, 2021, vol. 12, no. 3, pp. 26–35 (in Russian).
12. Vladimirova T. N., Leskonog N. Yu., Shalamova L. F. Osnovnyye aspekty organizatsii podgotovki vozhatykh kadrov dlya detskikh ozdorovitel'nykh lagerey [The main aspects of the organization of camp counselors' training for children's health camps]. *Modeli sozdaniya vospityvayushchey sredy v obrazovatel'nykh organizatsiyakh, organizatsiyakh otdykha detey i ikh ozdorovleniya: nauka, tekhnologii, praktiki: sbornik statey* [Models of creating an educational environment in educational organizations, organizations of children's leisure and recovery: science, technologies, practices: collection of articles]. Edited by T. N. Vladimirova, N. Yu. Leskonog, L. F. Shalamova. Moscow, MSPU Publ., 2018. Pp. 17–22 (in Russian).
13. Maznichenko M. A. Professigramma vozhatogo [Camp counselor's professiogram]. *Narodnoye obrazovaniye – National Education*, 2012, no. 3 (1416), 138–144 (in Russian).
14. Linda A. Reddy *Group play interventions for children: strategies for teaching prosocial skills*. American psychological association. Washington, DC, 2002, 2012, 295 p.
15. Linker G. R., Kruglikova G. G., Kanteyeva E. A. Sovremennyye aspekty podgotovki budushchikh pedagogov k organizatsii letnego otdykha detey [Modern aspects of future teachers training for the organization of children summer holidays]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and psychology*, 2020, no. 2 (in Russian). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN220.pdf> (accessed 14 March 2022).

Информация об авторах

Декина Е. В., кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (пр. Ленина, 125, Тула, Россия, 300026).
E-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Шалагинова К. С., кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (пр. Ленина, 125, Тула, Россия, 300026).
E-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Information about the authors

Dekina E. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tula State Pedagogical University L. N. Tolstoy (pr. Lenina, 125, Tula, Russian Federation, 300026).
E-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Shalaginova K. S., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tula State Pedagogical University L. N. Tolstoy (pr. Lenina, 125, Tula, Russian Federation, 300026).
E-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 21.03.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 21.03.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-181-196>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА НИШ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ВУЗОВСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ В УСЛОВИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФОРМАТОВ

Екатерина Викторовна Павлова¹, Ольга Михайловна Краснорядцева²,
Андрей Васильевич Лейфа³

^{1, 3} Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия

² Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

¹ katal75@mail.ru

² krasnoo@mail.ru

³ aleifa@mail.ru

Аннотация

Феномен студенческой вовлеченности широко представлен в зарубежной и отечественной научной литературе как один из факторов, способствующих повышению успеваемости и социальной активности студентов, снижению числа отчислений, однако психологический механизм возникновения и поддержания вовлеченности изучен недостаточно. В статье предпринята попытка исследования психологических особенностей вовлеченности студентов в условиях традиционного и дистанционного обучения с позиции методологии системной антропологической психологии, рассматривающей в качестве ключевого механизма взаимодействия человека и среды наличие соответствия между ними, а вовлеченность – как один из факторов формирования идентичности личности. Цель работы – выявление ниш вовлеченности студентов и изучение мотивационно-ценностных аспектов их формирования в условиях различных образовательных форматов (традиционный формат и дистанционное обучение). В результате использования авторской анкеты, позволяющей выявить доступность и значимость для студентов различных аспектов образовательного пространства, установлено, что при традиционной организации учебного процесса часть возможностей не востребована студентами, а другие аспекты образовательной среды представляются обучающимся недостаточно развитыми. При дистанционном обучении около трети образовательных потребностей студентов не удовлетворяются. Описаны ожидания студентов, которые, по их мнению, не реализуются в образовательном пространстве вуза независимо от образовательного формата. На основе данных факторного анализа определены ниши вовлеченности студентов при различных способах организации образовательного процесса. Выявлено расхождение между идеализированными представлениями студентов о «студенческой жизни» и «хорошем студенте» и фактическим содержанием активности обучающихся. У части обучающихся идентификация с вузом и выполняемой деятельностью, вовлеченность в них выражены умеренно. Научная новизна работы заключается в использовании для исследования вовлеченности методологии системной антропологической психологии. Выявлены демотивирующие факторы и описаны ниши вовлеченности студентов. Практическая значимость: разработанная анкета и полученные данные могут быть использованы для диагностики и управления студенческой вовлеченностью как на уровне администрации вузов (для выявления и устранения демотивирующих факторов образовательной среды), так и преподавателями, кураторами, специалистами психологической службы вузов.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность, системная антропологическая психология, идентичность, академическая вовлеченность, социальная вовлеченность, ниши вовлеченности, демотивирующие факторы, образовательный формат, молодежь

Для цитирования: Павлова Е. В., Краснорядцева О. М., Лейфа А. В. Психологические особенности выбора ниш вовлеченности вузовской молодежью в условиях различных образовательных форматов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 181–196. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-181-196>

Original article

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE CHOICE OF AREAS OF INVOLVEMENT BY UNIVERSITY YOUTH IN THE CONDITIONS OF DIFFERENT EDUCATIONAL FORMATS

Ekaterina V. Pavlova¹, Olga M. Krasnoryadtseva², Andrey V. Leyfa³

^{1,3} *Amur State University, Blagoveschensk, Russian Federation*

² *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation*

¹ *katal75@mail.ru*

² *krasnoo@mail.ru*

³ *aleifa@mail.ru*

Abstract

The phenomenon of student involvement is widely presented in foreign and domestic scientific literature as one of the factors contributing to the improvement of academic performance and social activity of students, reducing the number of deductions, however, the psychological mechanism for the emergence and maintenance of involvement has not been studied enough. The article attempts to study the psychological characteristics of student involvement in the context of traditional and distance learning from the standpoint of the methodology of systemic anthropological psychology, which considers the correspondence between them as a key mechanism of interaction between a person and the environment, and involvement as one of the factors in the formation of personal identity. The purpose of the work is to identify the areas of involvement of students and study the motivational and value aspects of their formation in various educational formats (traditional and distance learning). As a result of using the author's questionnaire, which makes it possible to identify the accessibility and significance for students of various aspects of the educational space, it was found that with the traditional organization of the educational process, some of the opportunities are not in demand by students, and other aspects of the educational environment seem to be underdeveloped by students. With distance learning, about a third of the educational needs of students are not met. The expectations of students are described, which, in their opinion, are not realized in the educational space of the university, regardless of the educational format. Based on the data of factor analysis, the areas of involvement of students were determined in various ways of organizing the educational process. The discrepancy between the idealized ideas of students about «student life» and «good student» and the actual content of students' activity is revealed. For some students, identification with the university and the activities performed, involvement in them is expressed moderately. The scientific novelty of the work lies in the use of the methodology of systemic anthropological psychology for the study of involvement. Identified demotivating factors and described the areas of involvement of students. Practical significance: the developed questionnaire and the data obtained can be used to diagnose and manage student involvement both at the level of university administration (to identify and eliminate demotivating factors in the educational environment), and teachers, curators, and psychological service specialists universities.

Keywords: *student involvement, systemic anthropological psychology, identity, academic involvement, social involvement, areas of involvement, demotivating factors, educational format, youth*

For citation: Pavlova E. V., Krasnoryadtseva O. M., Leyfa A. V. Psychological features of the choice of areas of involvement by university youth in the conditions of different educational formats [Psikhologicheskiye osobennosti vybora nish vovlechenosti vuzovskoy molodezh'y v usloviyakh razlichnykh obrazovatelnykh formatov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 181–1964. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-181-196>

Проблема вовлеченности молодежи в различные пространства жизнеосуществления на сегодняшний день находится в фокусе внимания представителей различных областей науки и практики. Рассматриваются вовлеченность в спортивную деятельность и физическую подготовку [1], общественно-политическую и социальную активность [2–4], в межличностные отношения и коммуникацию [5], в выполнение родительской роли [6] и многое другое. В то же время достаточно полно изученной является преимущественно «студенческая вовлеченность» в образовательное простран-

во. Данное понятие (введенное А. Астином (A. Astin) [7]) является устойчивым и достаточно теоретически и методологически обоснованным в отличие от множества других словосочетаний, включающих понятие «вовлеченность».

Исследования студенческой вовлеченности были начаты в 1980-х гг. в США и получили широкое распространение за рубежом [7–11], в том числе в Австралии [12] и Японии [13], в меньшей степени – в России [14–16] и др. В качестве относительно самостоятельного направления исследований можно выделить изучение студенческой разобщенности, невовлеченности (disengagement) [13, 17]. В русскоязычных работах наиболее распространено понимание вовлеченности как количества физической и психической энергии (либо как *времени и энергии*), затрачиваемой студентом для приобретения академического опыта [7, с. 518; 16, с. 156].

Исследователями предпринимались попытки описать структуру [16, 18], виды вовлеченности [11] как многомерного феномена, выделить ее признаки и условия формирования [19–22] и т. д. Во многих моделях и концепциях вовлеченности говорится о значимости мотивов и ценностей личности, специфике восприятия деятельности и организации, однако в качестве критериев вовлеченности используются преимущественно поведенческие индикаторы.

В рамках данной работы значимой является идея о выделении социальной и академической составляющих студенческой вовлеченности (которые, как правило, рассматриваются как ее отдельные виды). Роль «включенности в среду», контактов со сверстниками, кампусной жизни была показана Н. К. Шлоссберг (N. K. Schlossberg) [23], позднее подтверждена в исследованиях В. Тинто (V. Tinto) [9], Дж. Робертс (J. Roberts) и М. Н. МакНис (M. N. McNeese) [10], Н. Г. Малошенок [14], И. А. Щегловой [24] и др. О значимости разнообразной активности студентов говорится и в работах А. Астина [7] и В. Л. Лехциера [25]. Так, в современных условиях студент может быть вовлечен, помимо прочего, в деятельность инновационных центров, бизнес-инкубаторов, социальных центров, действующих в составе вуза. П. С. Смирнов, вслед за А. Саксом (A. Saks), говорит о необходимости разделять два типа вовлеченности: 1) вовлеченность в работу, связанную с осуществлением профессиональной деятельности (для студентов – учебно-профессиональной); 2) вовлеченность в организацию [21, с. 83]. В условиях размывания границ образовательного пространства современного вуза второй вид вовлеченности студентов может формироваться в недостаточной мере.

В соответствии с вышесказанным под нишами вовлеченности мы понимаем устойчивое сочетание видов активности, реализуемых студентами, и сопровождающих их переживаний. В научной литературе представлен ряд исследований вовлеченности в конкретные виды деятельности, однако в нашем понимании ниша вовлеченности может включать несколько связанных деятельностей или их элементов, отражать отдельные специфические аспекты деятельности (например, студент выступает со сцены во время различных конкурсов, отвечает у доски, представляет доклады на конференциях, но при этом он вовлечен не в перечисленные виды деятельности, а в презентацию себя). Формирование ниш вовлеченности может быть объяснено тем, что восприятие студентом внешней среды (образовательного пространства) имеет активный избирательный характер [14]. Это способствует формированию «индивидуального образовательного пространства», важной функциональной характеристикой которого является его «оптимальное» насыщение [26], проявляющееся в том числе в получении удовольствия от деятельности.

Продуктивным для понимания психологических механизмов, обеспечивающих возникновение и поддержание состояния вовлеченности, представляется использование методологии системной антропологической психологии [27]. В этом ключе можно утверждать, что вовлеченность формируется на границе человека как психологической системы и среды: подлинная вовлеченность возникает за счет того, что среда, внешнее пространство имеет сходство с внутренним миром жизни человека; человек как система постоянно находится в поиске того, что «должно быть опознано как свое и в качестве своего присвоено системой» [28, с. 28]. В то же время В. Е. Ключко неоднократно

подчеркивает, что, только достигнув определенного уровня развития, система становится способна воспринимать определенные факторы среды (становится сензитивна к ним). Близкой к описанной методологической позиции является идея А. А. Токаревой и С. Г. Баронене об отрицательном влиянии на вовлеченность так называемых «демотивирующих» факторов – условий деятельности, потребность сотрудников в которых не совпадает с их реальной доступностью [29].

Помимо безусловно значимого прикладного аспекта исследования студенческой вовлеченности, существует и более глубокая проблема, на которую обращает внимание один из разработчиков системной антропологической психологии и психологии вовлеченности О. В. Лукьянов. Он рассматривает вовлеченность как условие формирования идентичности личности, как фактор, дающий возможность определения себя через деятельность и пространства вовлечения, поскольку «индивиду, прежде чем идентифицироваться, надо вовлечься в некоторое взаимодействие» [30, с. 40]. Вовлеченностью определяется процесс аутентификации человека.

Понимание студенческой вовлеченности как фактора формирования/изменения идентичности молодых людей позволяет сформулировать ряд исследовательских вопросов: 1) насколько студенты вовлечены в различные составляющие образовательного пространства, что в вузе является для них личностно значимым, а что воспринимается как нейтральное или враждебное; 2) что для студентов является более важным: вовлеченность в деятельность (получаемую специальность), вовлеченность в организацию (вуз), вовлеченность в межличностные отношения и общение со сверстниками; 3) изменяются ли ниши вовлеченности студентов при переходе от традиционного образовательного формата к дистанционному (смешанному). На основе ответов на эти вопросы можно сделать вывод о функциональной достаточности образовательного пространства вуза для влияния на идентичность обучающихся.

Ранее нами, с опорой на идеи системной антропологической психологии, было показано, что основой студенческой вовлеченности является соответствие обучающегося и образовательного пространства, реализуемое на инструментальном (наличие компетенций и определенных психологических качеств) и ценностно-смысловом уровнях [31]. В рамках данной работы предполагается исследование ценностно-смысловой составляющей описанного механизма соответствия. Цель исследования – выявление ниш вовлеченности студентов и изучение мотивационно-ценностных аспектов их формирования в условиях различных образовательных форматов (традиционное и дистанционное обучение).

Диагностический инструментарий исследования ниш вовлеченности студентов в образовательное пространство представлен авторской анкетой, включающей два блока. Первый блок описывает виды академической и социальной активности студентов, характерные для традиционного формата, а также варианты избегания данных видов активности (не посещал занятия, приходил неподготовленный и т. д.). Второй блок отражает возможные варианты активности студентов в период дистанционного обучения. Каждый блок содержит две части: первая позволяет определить частоту совершения тех или иных действий, переживания тех или иных чувств в отношении вуза (студентам давалась инструкция «Оцените, как часто...»). Во второй части обучающимся предлагалось оценить каждое из приведенных высказываний по двум критериям: наличию у них возможности для совершения описываемого действия и значимости для них иметь такую возможность. Предлагаемые варианты ответов выстраивались по шкале Лайкерта (никогда; редко; затрудняюсь ответить; часто; очень часто).

В качестве концептуальной основы для построения анкеты выступили работы Н. Г. Малошенок, описывающей признаки академической и социальной вовлеченности студентов. Также в анкету были включены вопросы, отражающие признаки вовлеченности, рассмотренные в работах J. Roberts, M. N. McNeese [10], A. L. Olson, R. L. Peterson [11], Е. Ю. Литвиновой, Н. В. Киселевой [15], А. А. Токаревой, С. Г. Баронене [29], П. С. Смирнова [21], И. А. Щегловой [16]. В анкете ука-

зывались те виды активности, которые были доступны для студентов в рамках вуза с учетом имеющейся материальной базы, программного обеспечения учебного процесса, функционирующей в вузе электронно-информационной образовательной среды. Также были включены вопросы, отражающие переживания студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности (чувствовал себя частью университета, гордился своей специальностью, испытывал чувство отчуждения и т. д.).

Анализ данных осуществлялся по двум направлениям:

1. Определение мотивирующих и демотивирующих факторов, влияющих на вовлеченность студентов (определение различий в оценке студентами возможностей, предоставляемых вузом, и значимости для них этих возможностей (образовательных потребностей)). Для сравнения данных использовался однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

2. Выявление ниш вовлеченности студентов до и в период всеобщего дистанционного обучения (на основе ответов студентов о частоте совершения тех или иных действий, переживания тех или иных чувств). Для статистической обработки данных использовался факторный анализ (метод главных компонент с последующим Varimax вращением). Все статистические расчеты выполнены в программе SPSS.

Сбор данных осуществлялся в рамках проводимого нами изучения вовлеченности студентов вузов Дальнего Востока (г. Благовещенск, г. Владивосток, г. Уссурийск). Выборку описываемой части исследования составили 263 студента 2–3-х курсов, из них 177 девушек и 86 юношей. Пилотажное исследование проводилось в июне 2020 г., после 2,5 месяца дистанционного обучения. Анкетирование осуществлялось дистанционно.

Первоначально с целью выявления мотивирующих и демотивирующих факторов было осуществлено сопоставление оценки возможностей, которые, по мнению студентов, предоставляет вуз, и важности для них этих возможностей. Для периода до перехода на всеобщее дистанционное обучение статистически значимые различия были выявлены по 49,1 % вопросов при уровне значимости $p \leq 0,05$ и по 38,18 % вопросов при уровне значимости $p \leq 0,01$. При этом в равной степени присутствуют как ситуации, когда наличная возможность превышает субъективную значимость, так и обратные. Студенты отмечают, что в вузе у них есть возможность проявлять активность на занятиях, заниматься проектной и научно-исследовательской деятельностью, выступать на конференциях, участвовать в общественной жизни вуза, получать дополнительное образование, принимать участие в командных видах деятельности, чувствовать себя частью университета. В то же время значимость этих видов активности для студентов относительно невысока. В качестве важных, но недостаточно доступных в вузе студенты отмечали возможность практического применения полученных знаний, возможности получать похвалу и финансовое вознаграждение за выполняемую деятельность, влиять на ход учебного процесса, иметь четкие представления о своей жизни после окончания вуза, учиться в технически оснащенном вузе у компетентных преподавателей, проходить практику с перспективой дальнейшего трудоустройства, иметь дело с ответственными людьми. Важными для студентов являются организационные характеристики деятельности: автономия и наличие развернутой обратной связи. Многие опрошенные отмечают, что не могут в полной мере реализовать в вузе свои сильные качества и имеющиеся компетенции. Таким образом, многие виды деятельности, в которые студенты традиционно вовлекаются преподавателями, не являются для них значимыми.

В условиях всеобщего дистанционного обучения расхождения в оценке студентами возможности и субъективной значимости тех или иных действий были выявлены по 35,71 % вопросов при уровне значимости $p \leq 0,05$, по 28,57 % вопросов при уровне значимости $p \leq 0,01$. Во всех случаях имеющаяся возможность оценивалась студентами ниже, чем значимость ее наличия. Студенты отмечали, что им было трудно задать вопрос преподавателю и получить дополнительную информа-

цию (несмотря на наличие технических возможностей для этого), получать четкие инструкции и требования к выполняемой работе.

Обращает на себя внимание тот факт, что порядка четверти перечня действий, оцениваемых студентами как субъективно важные, рассматриваются ими как недостаточно возможные как при традиционной организации учебного процесса, так и при дистанционном обучении. К ним относятся: возможность применять получаемые знания на практике, возможности для самореализации в условиях вуза, наличие похвалы и финансового поощрения за выполняемую деятельность, возможность влиять на ход учебного процесса и иметь дело с ответственными людьми (как с преподавателями, так и с соучениками), обучение в технически оснащенном вузе у преподавателей, знакомых с новыми технологиями, наличие развернутой обратной связи.

Отдельно следует остановиться на вопросах, описывающих эмоциональный аспект вовлеченности. Студенты отмечали, что в условиях дистанционного обучения они значительно реже чувствовали себя частью университета ($F = 9,667$; $p = 0,002$). При этом частота переживания отчужденности от группы и выполняемой деятельности, гордости за свой вуз и специальность статистически значимо не изменились. Более половины студентов отмечают, что редко или никогда не испытывали отчужденность. Гордость вузом и специальностью у большинства студентов умеренные.

Далее для выявления ниш вовлеченности был проведен факторный анализ ответов студентов, включавший 261 наблюдение для периода до всеобщего дистанционного обучения и 257 наблюдений – для периода дистанционного обучения. Критерий Кайзера – Мейера – Олкина (КМО) в первом случае составил 0,815, во втором случае – 0,872, что свидетельствует о высокой адекватности выборки для применения процедуры факторного анализа.

В результате факторизации данных, отражающих вовлеченность студентов при традиционном формате обучения, было выделено восемь основных факторов, объяснительный потенциал которых составил 47,491 % (табл. 1).

Таблица 1

Ниши вовлеченности студентов (в условиях традиционного формата обучения)

№ п/п	Наименование фактора (ниши вовлеченности)	Количество вопросов, вошедших в фактор	Объяснительная совокупная дисперсия, %
1	Вовлеченность в жизнеосуществление в условиях вуза	41 (19 из них – с весовым коэффициентом выше 0,5)	19,11
2	Компенсация академической невовлеченности	6	7,176
3	Вовлеченность в обеспечение качества деятельности (потребность в наличии четких инструкций)	2	4,848
4	Отчуждение от учебно-профессиональной деятельности	4	4,141
5	Вовлеченность в построение будущего	2	3,506
6	Вынужденная вовлеченность (сверхориентация на требования преподавателя)	5	3,025
7	Формальная академическая вовлеченность	2	2,941
8	Отчуждение от совместной деятельности (недоверие к одноклассникам)	2	2,743

Первый фактор обозначен нами как «Вовлеченность в жизнеосуществление в условиях вуза». В его состав вошло две трети вопросов анкеты. Наибольший вес в структуре фактора имеют показатели: «Участвовали в крупных мероприятиях, проводимых на базе вуза» (0,670), «Занимали лидирующую позицию в группе, студенческом объединении, спортивной команде» (0,645), «Совершали действия, повышающие Ваш статус в вузе» (0,623), «Выполняли интересные, разнообразные задачи, в том числе выходящие за рамки учебной деятельности» (0,622), «Проявляли инициативу,

участвовали в студенческом самоуправлении, организации менеджмента качества образования» (0,618), «Реализовывали свои интересы, хобби, увлечения в своем вузе» (0,614), «Участвовали в организованной внеаудиторной активности» (0,603). Также в состав фактора вошли такие показатели, как получение похвалы за выполненную работу и денежного поощрения, возможность высказать свое мнение, обучение у компетентных преподавателей, участие в научно-исследовательской работе.

В то же время реальная частота совершения студентами большинства действий и переживания чувств, описываемых входящими в структуру фактора утверждениями, достаточно мала. Относительно часто студенты проявляли вовлеченность непосредственно в учебный процесс: отвечали у доски (67,8 %), работали в подгруппах на семинарах (69,7 %), использовали в учебном процессе современные цифровые технологии (62,0 %), высказывали свое мнение на занятиях (45,6 %) и т. п. Испытывали чувство гордости своим вузом и выбранной специальностью (направлением подготовки) 38,3 % обучающихся, столько же чувствовали себя частью вуза. Значительная часть студентов (65,1 %) получали похвалу за выполненную работу, 44,1 % студентов оценивали своих преподавателей как компетентных, применяли полученные знания на практике 45,0 %.

При оценке ряда показателей респонденты практически в равной степени разделились на тех, кто это делал часто или очень часто, и тех – кто редко или никогда не делал. Речь идет о выполнении групповых заданий во внеаудиторное время (порядка 40 % респондентов), участии в командной проектной работе (порядка 40 %), получении развернутой обратной связи о результатах своей работы (34 %), построении межпредметных связей (порядка 35 %).

Большинство студентов никогда не участвовали или участвовали редко в проектах, приносящих доход, включая работу по грантам (86,6 %), и реализации НИР кафедр (71,7 %), выступали с докладами на конференциях (76,2 %), занимались волонтерской деятельностью (74,2 %), выступали в роли тьюторов для студентов младших курсов (81,6 %), участвовали в студенческом самоуправлении (66,7 %), деятельности студенческих научных и профессионально ориентированных объединений (67,8 %) и др.

Таким образом, фактор «Вовлеченность в жизнеосуществление в вузе» описывает некую идеализированную картину вовлеченности, в соответствии с которой «хороший» (согласно существующим социальным представлениям и стереотипам) студент вовлечен во все сферы жизни вуза, которые при этом выступают как сопряженные. Фактическая же частота совершения декларируемых действий достаточно низка.

Также следует отметить, что 19 из 41 утверждения (46,34 %), вошедших в состав фактора, являются так называемыми демотивирующими факторами, то есть их доступность для студентов и субъективная значимость не совпадают. Возможность ряда действий оценивалась респондентами как недостаточная, несмотря на то что более 40 % обучающихся совершали их часто или очень часто. В качестве примера можно указать: использование полученных знаний в повседневной жизни, получение похвалы за хорошо выполненную работу и развернутой обратной связи, а также обучение у компетентных преподавателей.

Второй фактор в соответствии с содержанием и знаком вошедших в него утверждений обозначен нами как «Компенсация академической невовлеченности». Речь идет о ситуациях, когда студенты игнорируют основные требования преподавателей, пропускают занятия, сталкиваются со случаями академического обмана, не имеют доступа к хорошим библиотекам, но при этом проявляют активность в других сферах внутривузовской жизни, например получают дополнительное образование, работают в условиях co-working. Однако анализ частоты выполнения описываемых действий показывает обратную картину: большинство опрошенных выполняли все требования преподавателей (77,7 %) и имели доступ к хорошим библиотекам (55,9 %), в то время как частота по остальным четырем показателям составляла менее 10 %. Таким образом, можно констатировать наличие реципрокных отношений между академической вовлеченностью (в узком смысле) и стремлением

расширять границы своего образовательного пространства. У представителей рассматриваемой выборки последняя тенденция выражена крайне слабо.

Третий фактор – «Вовлеченность в обеспечение качества деятельности (потребность в наличии четких инструкций)» – отражает частный аспект вовлеченности, связанный с условиями выполнения деятельности. Он включает два показателя: «Задавали вопросы по содержанию курса преподавателям во время занятий» (0,434) и «Получали четкие критерии оценки своей работы» (–0,425). При этом интерес к содержанию курса проявляют 38,3 % студентов, получали четкие критерии работы 55,5 %. Подобное сочетание показателей может интерпретироваться и как заинтересованность в качестве получаемых знаний, и как высокая тревожность, побуждающая обучающихся максимально полно выстраивать ориентировочную основу деятельности и критерии оценки результата.

Четвертый фактор – «Отчуждение от учебно-профессиональной деятельности» – объединяет показатели, соответствующие состоянию отчужденности от выполняемой деятельности, описанному Н.Г. Малошонок: невыполнение домашних заданий (0,537) либо существенное нарушение сроков их выполнения (0,438), отсутствие подготовки к занятиям (0,586), присутствие на занятии без участия в деятельности (0,438). При этом 23,0 % студентов часто или очень часто откладывают выполнение заданий, формально присутствуют на занятии 13,0 %, не выполняют задания менее 10 % студентов. Следует отметить, что отсутствие у значительной части студентов признаков отчуждения от деятельности еще не является гарантией глубокой вовлеченности в нее.

Пятый фактор – «Вовлеченность в построение будущего» – отражает ориентацию студентов на дальнейшее трудоустройство. В его состав вошли вопросы, описывающие выбор мест практики в реальном секторе экономики (0,529), с перспективой дальнейшего трудоустройства (0,470). Подобные действия совершают 19,6 и 16,9 % студентов соответственно. Следствием такой ориентации может быть избирательное отношение к изучаемым дисциплинам, более осознанное отношение к построению индивидуальной траектории развития, выбору дополнительных учебных курсов. Возможность прохождения практики на интересующих их предприятиях студенты оценивают как недостаточную: оба показателя, входящие в состав фактора, являются демотиваторами.

Шестой фактор обозначен нами как «Вынужденная вовлеченность (сверхориентация на требования преподавателя)». В данном случае студент затрачивает много времени и усилий на выполнение и исправление заданий в связи с высокими требованиями преподавателя, испытывая при этом отчуждение от группы и выполняемой деятельности, не участвует в общегрупповых дискуссиях. В основе подобной вынужденной вовлеченности может лежать высокая ориентация обучающихся на мнение значимых других, повышенная нормативность поведения в сочетании с высокой тревожностью, ориентация на формальные достижения (например, высокие оценки).

На частое или очень частое переживание отчуждения от деятельности указали 12,6 % опрошенных, избегание групповых дискуссий – 53,3 %. С высокими требованиями преподавателя, приводящими к необходимости прилагать дополнительные усилия, часто или очень часто сталкивались 53,7 % студентов, существенно переделывали работу 28,8 %. Возможность участвовать в общегрупповых дискуссиях значимо превосходит желание студентов делать это. В целом можно говорить о достаточно большой доле обучающихся, чье инвестирование времени и сил в учебную деятельность является вынужденным.

Седьмой фактор – «Формальная академическая вовлеченность» – включает в себя два показателя: «Выступали с докладом или презентацией на семинарских занятиях» (0,392) и «Считали курс настолько интересным, что делали больше заданий, чем требовалось» (–0,466). При этом часто или очень часто выступали на семинарах 65,9 %, считали изучаемый курс интересным – 13,0 % обучающихся. Предоставляемые возможности для первого из указанных параметров значимо превосходят существующие образовательные потребности студентов. Подобное сочетание поведенческой активности и незначимости выполняемой деятельности Н. В. Киселева обозначает «псевдововле-

ченность» [32]. Ранее проведенные нами исследования вовлеченности и мотивации студентов показали, что доля псевдововлеченных обучающихся составляет порядка 25 % [33].

Восьмой фактор – «Отчуждение от совместной деятельности» – отражает нежелание студентов участвовать в совместной учебной деятельности в силу недостаточной надежности одногруппников. Фактор включает два показателя: «Выполняли индивидуальные домашние задания или готовились к контрольным и экзаменам совместно с одногруппниками/однокурсниками во внеаудиторное время» (–0,440) и «Сталкивались с безответственным отношением одногруппников к выполняемой деятельности» (0,387). Имели дело с безответственными людьми часто и очень часто 39,5 % опрошенных, никогда или редко – 41,7 %. Доля студентов, выполняющих совместно с одногруппниками индивидуальные задания (37,9 %), тех, кто предпочитает работать один, – 46,4 %. При этом потребность студентов «Иметь дело с ответственными людьми» значительно превышает имеющиеся возможности для ее удовлетворения.

Таким образом, в условиях традиционного формата обучения наблюдались как вовлеченность в отдельные виды и аспекты деятельности, так и отчуждение от учебы и взаимодействия с одногруппниками. Преобладала вовлеченность непосредственно в учебный процесс, в том числе вынужденная и псевдововлеченность.

В результате факторизации данных, отражающих вовлеченность студентов во время всеобщего дистанционного обучения, было выделено четыре основных фактора, объяснительный потенциал которых составил 43,879 % (табл. 2).

Таблица 2

Ниши вовлеченности студентов (в условиях дистанционного обучения)

№ п/п	Наименование фактора (ниши вовлеченности)	Количество вопросов, вошедших в фактор	Объяснительная совокупная дисперсия, %
1	Вовлеченность в студенческую жизнь	35 (27 из них – с весовым коэффициентом выше 0,5)	15,939
2	Компенсация отчуждения от учебно-профессиональной деятельности	10	10,457
3	Эмоционально обусловленное отчуждение от выполняемой деятельности	5	10,211
4	Организационно обусловленная вовлеченность	2	7,272

В содержательном наполнении первый фактор объединяет показатели вовлеченности в жизнеосуществление в условиях вуза, социальной вовлеченности и собственно академической вовлеченности. Первая составляющая представлена утверждениями: «Выполняли деятельность, имеющую объективную ценность для общества; участвовали в проектах, приносящих важный результат, применимый на практике» (0,644), «Дистанционно участвовали в деятельности студенческих научных и профессионально ориентированных объединений» (0,606), «Занимались волонтерской деятельностью» (0,543), «Влияли на ход учебного процесса, выбирали учебные дисциплины, способы представления готовых работ и т. д.» (0,645), «Чувствовали себя частью университета» (0,591).

Социальная вовлеченность как ориентация на взаимодействие с другими обучающимися и преподавателями отражена в показателях: «Совершали действия, повышающие Ваш статус в вузе» (0,692), «Выполняли индивидуальные домашние задания или готовились к контрольным и экзаменам совместно с одногруппниками/однокурсниками» (0,499), «Помогали однокурсникам лучше понять учебный материал» (0,623), «Взаимодействовали с преподавателем во внеучебное время по вопросам, связанным с изучаемым курсом» (0,565) и др. В качестве примеров академической вовлеченности (понимаемой в широком смысле) можно привести высказывания: «Использовали идеи и понятия из различных курсов при выполнении домашних заданий» (0,50), «В своей письменной

работе ссылались более чем на пять источников» (0,421), «Проходили дополнительные курсы на открытых образовательных платформах» (0,634) и др. Сочетание в структуре фактора разнонаправленных показателей позволяет обозначить его как «Вовлеченность в студенческую жизнь». Подобное сочетание вариантов активности в условиях вынужденного дистанционного образования может иметь, на наш взгляд, компенсаторный характер по отношению к вынужденной социальной и академической депривации.

Относительно часто студенты использовали идеи и понятия из других курсов при выполнении заданий (58,0 % студентов), взаимодействовали с преподавателями и другими студентами в личном кабинете на сайте вуза (58,4 %), получали обратную связь (51,4 %), прилагали значительные усилия при освоении учебных дисциплин (52,1 %) и получали похвалу за выполненную работу (55,7 %). Дистанционное участие в волонтерской, научно-исследовательской, проектной деятельности, конкурсах и соревнованиях большинством студентов не осуществлялось или осуществлялось редко (доля принимавших участие находится в диапазоне от 10,1 до 12,7 %). Только 10,1 % студентов отметили, что получали в этот период дополнительное образование.

Кроме того, в отношении ряда показателей наблюдается четкое разделение студентов (практически в равных долях) на тех, кто выполняет указанную деятельность часто или очень часто, и тех, кто редко или не выполнял никогда. К указанным параметрам относятся: участие в общегрупповых дискуссиях, выполнение индивидуальных и групповых заданий совместно с одноклассниками, коммуникация с преподавателем, направленная на лучшее усвоение материала, переживание чувства гордости своим вузом и специальностью.

Как и при традиционном образовательном формате, в состав фактора, отражающего максимум разнообразных аспектов студенческой вовлеченности, вошли 10 утверждений (28,57 %), описывающих демотиваторы. Студенты, как и при очном обучении, отмечают недостаток возможностей для применения получаемых знаний, получения похвалы за выполненную работу, наличия развернутой обратной связи и уровень компетенции преподавателей. Также отмечают недостаток возможностей для получения дополнительной консультации, ответов на возникающие при освоении учебного курса вопросы, возможности погрузиться в интересующую деятельность, не отвлекаясь на второстепенные дела.

Второй фактор обозначен нами как «Компенсация отчуждения от учебно-профессиональной деятельности». Он включает показатели, которые в период до дистанционного обучения входили в состав двух отдельных факторов: «Компенсация академической невовлеченности» и «Отчуждение от учебно-профессиональной деятельности». В состав фактора с положительным знаком вошли: дистанционное участие в крупных научно-исследовательских проектах (0,554) и проектах, приносящих реальный доход (0,580), а также пропуски занятий (0,550), игнорирование домашних заданий (0,623) и формальное присутствие на занятиях (0,509). Показатели с обратным знаком: выполнение всех требований преподавателей (–0,598), регулярное отслеживание выставленных оценок (–0,601), ориентация на индивидуальные задания (–0,351) и использование в учебной деятельности новых технологий (–0,482). Последний параметр является демотивирующим, поскольку имеющиеся возможности для его реализации ниже соответствующих образовательных потребностей студентов.

Подобный тип поведения достаточно распространен среди студентов старших курсов, однако для обучающихся 2–3-го года характерна, скорее, обратная картина. В соответствии с данными частотного анализа часто или очень часто игнорировали домашние задания 8,1 % студентов, сдавали их позже назначенного срока 28,0 %, формально присутствовали на занятиях 13,2 % студентов. Остальные показатели в составе фактора в большинстве случаев реализовывались студентами часто или очень часто (диапазон значений от 60,7 до 77,0 %). Схожая тенденция наблюдалась и в период очного обучения.

Третий фактор – «Эмоционально обусловленное отчуждение от выполняемой деятельности» – включает показатели, затрудняющие вовлеченность в деятельность в силу их негативной эмоциональной окраски: чувство отчуждения от группы и деятельности (0,490), случаи академического обмана (0,495) и безответственное отношение одногруппников к выполняемой деятельности (0,276), наличие технических трудностей и усилия по их преодолению (0,441), необходимость существенно переписывать работу перед сдачей преподавателю (0,410). При этом первый, второй и пятый показатели оценивались большинством студентов как встречающиеся редко и очень редко (в 17,5; 15,1 и 23,7 % случаев соответственно). Что касается усилий по преодолению технических затруднений и безответственности одногруппников, данные показатели оцениваются частью студентов как редкие или не встречающиеся и практически таким же количеством – как частые или очень частые. Как и до дистанционного обучения, студенты отмечают недостаточную ответственность окружающих (выступает демотивирующим фактором). Таким образом, отчуждение в данном случае связано не со спецификой учебной деятельности как таковой, а с сопутствующими ей обстоятельствами, в том числе обусловленными дистанционным форматом обучения.

Четвертый фактор – «Организационно обусловленная вовлеченность» – отражает организационные характеристики деятельности, способствующие в числе прочих поддержанию внутренней мотивации: «Получали четкие критерии оценки своей работы» (0,429) и «Получали некоторую автономию в процессе выполнения деятельности» (0,411). Как встречающиеся часто или очень часто их оценили 58,7 и 43,6 % студентов соответственно. Несмотря на достаточно высокую частоту получения студентами четких критериев выполнения работы, она не соответствует актуальным образовательным потребностям – является недостаточной. Наличие некоторой автономии при выполнении деятельности можно рассматривать как положительный аспект дистанционного образования.

Проведенный анализ литературных источников и результаты эмпирического исследования позволяют сделать ряд выводов.

1. Как при традиционной организации учебного процесса, так и при дистанционном обучении присутствуют расхождения в возможностях, которые предоставляет студентам вуз, и образовательных потребностях последних. При этом существуют как специфичные для конкретного образовательного формата расхождения, так и системные. Многие виды деятельности, в которые преподаватели и администрация вузов традиционно вовлекают студентов (например, научно-исследовательская, общественная, групповая работа на занятиях) не являются для студентов привлекательными, лично значимыми. Среди неудовлетворяемых образовательных потребностей особое место занимает потребность в ясном профессиональном будущем (в исследовании представлена рядом отдельных показателей).

2. Среди респондентов присутствуют обучающиеся как вовлекающиеся в учебно-профессиональную деятельность, в университет (организацию), межличностные контакты, так и испытывающие отчуждение от них. В условиях дистанционного обучения студенты стали реже чувствовать себя частью вуза, в то время как чувство общности с одногруппниками и специальностью не изменилось. То есть наблюдается снижение вовлеченности в организацию.

3. Независимо от формата обучения в составе ниш вовлеченности студентов выделялся один интегральный фактор (ниша), отражающий разнонаправленные варианты жизнеосуществления в условиях вуза, и ряд факторов, характеризующих частные аспекты вовлеченности. Наблюдаются расхождения в желательной вовлеченности и реальном вовлечении в различные аспекты аудиторной и внеаудиторной активности. Также выявлены факторы, описывающие состояние отчуждения студентов от группы и выполняемой деятельности.

4. Наличие схожих тенденций в вовлеченности студентов в условиях разных образовательных форматов позволяет говорить о системной недостаточности условий вуза для идентификации значительной части студентов с ним и выполняемой в нем деятельностью. Расхождение ожиданий

студентов и возможностей среды формирует ценностно-смысловой разрыв, порождающий отчуждение от вуза либо «псевдововлеченность» как вариант нормативного поведения. В то же время более трети студентов сообщают о соответствии образовательного пространства их ожиданиям.

Полученные данные могут быть использованы как для дальнейшего более глубокого изучения механизмов вовлеченности, ее личностной обусловленности, так и для оптимизации образовательного пространства вуза с учетом его динамики, в том числе новых образовательных форматов.

Список литературы

1. Лифанов А. Д., Рыжова А. А. Вовлеченность студенток в процесс физического воспитания в вузе как фактор сохранения и укрепления их здоровья // Сибирский психологический журнал. 2017. № 63. С. 183–198. doi: 10.17223/17267080/63/13
2. Байкин И. А. Вовлечение российской молодежи в социальное управление // Социально-гуманитарные знания. 2015. № 1. С. 140–150.
3. Котова К. А. Способы вовлечения молодежи в деятельность региональных политических организаций // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7463> (дата обращения: 09.02.2022).
4. Горбачева И. М., Павлютенкова О. А., Марусева И. С. Вовлеченность студентов в профсоюзную деятельность как фактор формирования социальной активности обучающихся в высших учебных заведениях // Вестник РМАТ. 2017. № 2. С. 34–40.
5. Гуляева М. А. Теоретические основы изучения вовлеченности в коммуникацию // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 9–10 (113). С. 65–69.
6. Антипкина И. В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 102–114.
7. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. September / October. 1999. Vol. 40, № 5. P. 518–529.
8. Mann S. J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement // Studies in Higher Education. 2001. Vol. 26, № 1. P. 7–20.
9. Tinto V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence // Journal of Higher Education 1997. Vol. 68, № 6. 3 p.
10. Roberts J., McNeese M. N. Student Involvement/Engagement in Higher Education Based on Student Origin // Research in Higher Education. 2010. 11 p.
11. Olson A. L., Peterson R. L. Student Engagement, Strategy Brief. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education. 2015. April. 8 p. URL: <http://k12engagement.unl.edu/student-engagement> (дата обращения: 24.09.2021).
12. Butt L., More E., Avery G. C. The myth of the «green student»: student involvement in Australian university sustainability programmes // Studies in Higher Education. 2014. Vol. 39, № 5. P. 786–804. doi: 10.1080/03075079.2012.754861
13. Saito A., Smith M. E. Measurement and Analysis of Student (Dis)engagement in Higher Education: A Preliminary Study // IAFOR Journal of Education. 2017. Vol. 5, № 2. P. 29–46. doi: 10.22492/ije.5.2.01
14. Малошонов Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
15. Литвинова Е. Ю., Киселева Н. В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 3. С. 5–17. doi: 10.17759/sps.2016070301
16. Щеглова И. А. Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 3. С. 155–164. doi: 10.15826/umpa.2018.03.034
17. Chipchase L., Davidson M., Blackstock F., Bye R., Clothier P., Klupp N., Nickson W., Turner D., Williams M. Conceptualising and Measuring Student Disengagement in Higher Education: A Synthesis of the Literature // International Journal of Higher Education. 2017. Vol. 6, № 2. P. 31–42. doi: 10.5430/ijhe.v6n2p31
18. Fredricks J. A., McColskey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments // Handbook of research on student engagement. New York: Springer, 2012. P. 763–782.

19. Киуру К. В. Управление вовлеченностью студентов в процесс обучения в условиях онлайн-образования. Челябинск: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2019. 81 с.
20. Фруммин И. Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 159–191. doi: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191
21. Смирнов П.С. Вовлеченность персонала: типы, уровни проявления и связи с практиками управления человеческими ресурсами // Организационная психология. 2019. Т. 9, № 1. С. 81–95.
22. Archambault I., Janosz M., Morizot J., Pagani L. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout // Journal of School Health. 2009. Vol. 79, № 9. P. 408–415.
23. Schlossberg N. K. Marginality and mattering: Key issues in building community // New Directions for Student Services. 1989. № 48. P. 5–15.
24. Shcheglova I. A. Can Student Engagement in Extracurricular Activities Facilitate the Development of Their Soft Skills? // Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes. 2019. № 6. P. 111–121. doi: 10.14515/monitoring.2019.6.07
25. Лехциер В. Л. Цифровой стиль жизни и академические коммуникации в аудитории: проблема вовлеченности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2015. № 2 (18). С. 38–54.
26. Бочавер А. А., Вербилович О. Е., Павленко К. В., Поливанова К. Н., Сивак Е. В. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 4. С. 32–40. doi: 10.17759/pse.2018230403
27. Ключко В. Е., Галажинский Э. В., Краснорядцева О. М., Лукьянов О. В. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20. doi: 10.17223/17267080/56/2
28. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005. 174 с.
29. Токарева А. А., Баронене С. Г. Методика исследования вовлеченности сотрудников университета // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (1–2). С. 11–32. doi: 110.15826/umpa.2019.01-2.001
30. Лукьянов О. В., Бронер В. И., Васильев А. В. Категориальный аппарат психологии вовлеченности (аутентификации) // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 39–52. doi: 10.17223/17267080/75/3
31. Павлова Е. В., Краснорядцева О. М. Ресурс вовлеченности как психологическая характеристика степени соответствия человека и образовательной среды // Сибирский психологический журнал. 2021. № 81. С. 51–77. doi: 10.17223/17267081/81/3
32. Киселева Н. В. Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса // Психология и психотехника. 2017. № 4. С. 74–81. doi: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
33. Павлова Е. В., Краснорядцева О. М., Щеглова Э. А. Ценностно-смысловое измерение состояния вовлеченности: опыт эмпирического исследования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23, № 3. С. 691–704. doi: 10.21603/2078-8975-2021-23-3-691-704/

References

1. Lifanov A. D., Ryzhova A. A. Vovlechnost' studentok v protsess fizicheskogo vospitaniya v vuze kak faktor sokhraneniya i ukrepleniya ikh zdorov'ya [Involvement of Female students in physical education as a factor of their health maintenance and promotion]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2016, no. 63, pp. 183–198 (in Russian). DOI: 10.17223/17267080/62/13
2. Baykin I. A. Vovlecheniye rossiyskoy molodezhi v sotsial'noye upravleniye [Russian youth's involvement into social management]. *Sotsial'no-gumanitarnyye znaniya – Social and humanitarian knowledge*, 2015, no 1, pp. 140–150 (in Russian).
3. Kotova K. A. Sposoby vovlecheniya molodezhi v deyatelnost' regional'nykh politicheskikh organizatsiy [Ways to involve youth in the activities of regional political organizations]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2012, no. 6 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7463> (accessed 9 February 2022).
4. Gorbacheva I. M., Pavlyutenkova O. A., Maruseva I. S. Vovlechnost' studentov v profsoyuznuyu deyatelnost' kak faktor formirovaniya sotsial'noy aktivnosti obuchayushchikhsya v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh [The

- involvement of students in trade union activities as a factor in the formation of social activity of students in higher educational institutions]. *Vestnik RMAТ – Vestnik RIAТ*, 2017, no. 2, pp. 34–40 (in Russian).
5. Gulyayeva M. A. Teoreticheskiye osnovy izucheniya вовлеченности в kommunikatsiyu [Theoretical foundations of study of involvement in communication]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2016, no. 9–10 (113), pp. 65–69 (in Russian).
 6. Antipkina I. V. Issledovaniya “roditel’skoy вовлеченности” в Rossii i za rubezhom [Research of “parental involvement” in Russia and abroad]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2017, vol. 1, no. 4 (41), pp. 102–114 (in Russian).
 7. Astin A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 1999, no. 40 (5), pp. 518–529.
 8. Mann S. J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 2001, no. 26 (1), pp. 7–20.
 9. Tinto V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 1997, no. 68 (6), 3 p.
 10. Roberts J., McNeese M. N. Student Involvement / Engagement in Higher Education Based on Student Origin. *Research in Higher Education*, 2010. 11 p.
 11. Olson A. L., Peterson R. L. Student Engagement, Strategy Brief. *Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education*, 2015, April 8. URL: <http://k12engagement.unl.edu/student-engagement> (accessed 24 September 2021).
 12. Butt L., More E., Avery G. C. The myth of the “green student”: student involvement in Australian university sustainability programmes. *Studies in Higher Education*, 2014, no. 39 (5), pp. 786–804. DOI: 10.1080/03075079.2012.754861
 13. Saito A., Smith M.E. Measurement and Analysis of Student (Dis)engagement in Higher Education: A Preliminary Study. *IAFOR Journal of Education*, 2017, no. 5 (2), pp. 29–46. DOI: 10.22492/ije.5.2.01
 14. Maloshonok N.G. Vovlechenost’ studentov v uchebnyy protsess v rossiyskikh vuzakh [Involvement of students in the educational process in Russian universities]. *Vysheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2014, no. 1, pp. 37–44 (in Russian).
 15. Litvinova E. Yu., Kiseleva N. V. Strukturnaya model’ вовлеченности obuchayushchikhsya v nepreryvnoye obrazovaniye [Structural model of involvement of students in ongoing education]. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2016, no. 7 (3), pp. 5–17 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2016070301
 16. Shcheglova I. A. Kross-kul’turnoye sravneniye uchebnoy вовлеченности studentov [Cross-cultural comparison of students’ academic engagement]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*, 2018, no. 22 (3), pp. 155–164 (in Russian). DOI 10.15826/umpa.2018.03.034
 17. Chipchase L., Davidson M., Blackstock F., Bye R., Clothier P., Klupp N., Nickson W., Turner D., Williams M. Conceptualising and Measuring Student Disengagement in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *International Journal of Higher Education*, 2017, no. 6 (2), pp. 31–42. DOI: 10.5430/ijhe.v6n2p31
 18. Fredricks J. A., McColskey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York, Springer Publ., 2012. Pp. 763–782.
 19. Kiuru K. V. Upravleniye вовлеченност’yu studentov v protsess obucheniya v usloviyakh onlayn-obrazovaniya [Management of student involvement in the learning process in the context of online education]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State University Publishing House Publ., 2019. 81 p. (in Russian).
 20. Frumin I. D., Dobryakova M. S. Chto zastavlyayet menyat’sya rossiyskiye vuzy: dogovor o nevovlechenosti [What drives Russian universities to change: a disengagement pact]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2021, no. 2, pp. 159–191 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191
 21. Smirnov P. S. Vovlechyonnost’ personala: tipy, urovni proyavleniya i svyazi s praktikami upravleniya chelovecheskimi resursami [Employee engagement: types, levels of realization and links with human resource management practices]. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational Psychology*, 2019, no. 9 (1), pp. 81–95 (in Russian).
 22. Archambault I., Janosz M., Morizot J., Pagani L. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 2009, no. 79 (9), pp. 408–415.
 23. Schlossberg N. K. Marginality and mattering: Key issues in building community. *New Directions for Student Services*. 1989, no. 48, pp. 5–15.

24. Shcheglova I. A. Can Student Engagement in Extracurricular Activities Facilitate the Development of Their Soft Skills? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2019, no. 6, pp. 111–121. DOI: 10.14515/monitoring.2019.6.07
25. Lekhtsiyer V. L. Tsifrovoy stil' zhizni i akademicheskiye kommunikatsii v auditorii: problema вовлеченности [Digital lifestyle and academic communication in the classroom: the problem of engagement]. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya: Filosofiya. Filologiya – Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Philosophy. Philology*, 2015, no. 2 (18), pp. 38–54 (in Russian).
26. Bochaver A. A., Verbilovich O. E., Pavlenko K. V., Polivanova K. N., Sivak E. V. Vovlechnost' detey v dopolnitel'noye obrazovaniye: kontrol' i tsennost' obrazovaniya so storony roditel'ey [Children's Involvement in Supplementary Education: Monitoring and Value of Education on the Part of Parents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. Seriya: Filosofiya. Filologiya – Psychological Science and Education*, 2018, no. 23 (4), pp. 32–40 (in Russian). DOI: 10.17759/pse.2018230403
27. Klochko V. E., Galazhinskiy E. V., Krasnoryadtseva O. M., Luk'yanov O. V. Sistemnaya antropologicheskaya psikhologiya: ponyatiynyy apparat [System anthropological psychology: framework of categories]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2015, no. 56, pp. 9–20 (in Russian). DOI 10.17223/17267080/56/2
28. Klochko V. E. *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedeniye v transspektivnyy analiz)* [Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of the personality (introduction to transpective analysis)]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2005. 174 p. (in Russian).
29. Tokareva A. A., Baronene S. G. Metodika issledovaniya вовлеченности sotrudnikov universiteta [University employee engagement study methodology]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*, 2019, no. 23 (1–2), pp. 11–32 (in Russian). DOI: 110.15826/umpa.2019.01–2.001
30. Luk'yanov O. V., Broner V. I., Vasil'yev A. V. Kategorial'nyy apparat psikhologii вовлеченности (autentifikatsii) [Categories of the Psychology of Involvement (Authentication)]. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2020, no. 75, pp. 39–52 (in Russian). DOI: 10.17223/17267080/75/3
31. Pavlova E. V., Krasnoryadtseva O. M. Resurs вовлеченности kak psikhologicheskaya kharakteristika stepeni sootvetstviya cheloveka i obrazovatel'noy sredy [Resource of involvement as a psychological characteristic of the degree of correspondence between a person and the educational environment]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2021, no. 81, pp. 51–77 (in Russian). DOI: 10.17223/17267081/81/3
32. Kiseleva N. V. Vovlechnost' obuchayushchikhsya v nepreryvnoye obrazovaniye na raznykh etapakh obrazovatel'nogo protsessa [The involvement of students in lifelong education at different stages of the educational process]. *Psikhologiya i Psikhotehnika – Psychology and Psychotechnics*, 2017, no. 4, pp. 74–81 (in Russian). DOI: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
33. Pavlova E. V., Krasnoryadtseva O. M., Shcheglova E. A. Tsennostno-smyslovoye izmereniye sostoyaniya вовлеченности: opyt empiricheskogo issledovaniya [Value-semantic measurement of the state of involvement: the experience of empirical research]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 2021, no. 23 (3) (in Russian). DOI: 10.21603/2078-8975-2021-23-3-691-704

Информация об авторах

Павлова Е. В., кандидат психологических наук, доцент, Амурский государственный университет (Игнатьевское шоссе, 21, Благовещенск, Россия, 675028).
E-mail: katal75@mail.ru

Красноярцева О. М., доктор психологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).
E-mail: krasnoo@mail.ru

Лейфа А. В., доктор педагогических наук, профессор, Амурский государственный университет (Игнатьевское шоссе, 21, Благовещенск, Россия, 675028).
E-mail: aleifa@mail.ru

Information about the authors

Pavlova E. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Amur State University (Ignat'yevskoye shosse, 21, Blagoveshchensk, Russian Federation, 675028).
E-mail: katal75@mail.ru

Krasnoryadtseva O. M., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).
E-mail: krasnoo@mail.ru

Leyfa A. V., Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Amur State University (Ignat'yevskoye shosse, 21, Blagoveshchensk, Russian Federation, 675028).
E-mail: krasnoo@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.03.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 14.03.2022; accepted for publication 01.07.2022

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-197-211>

ПРЕДПОЧИТАЕМЫЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Наталья Евгеньевна Синичкина¹, Вячеслав Сергеевич Кубарев²

¹ Русская христианская гуманитарная академия, Санкт-Петербург, Россия

² Омский государственный технический университет, Омск, Россия

¹ n.sinichkina@rhga.ru

² kubikss@yandex.ru

Аннотация

Исследование предпочитаемых копинг-стратегий в условиях перехода к онлайн-обучению в первые полгода пандемии 2020 г. проведено среди педагогов российских школ – во всероссийском анонимном опросе приняли участие 554 педагога. Переход к онлайн-обучению квалифицирован как комплексный стрессор, имеющий сложную природу, которая включает технологический и человеческий факторы. В ходе опроса были выделены шесть групп фрустрационных факторов онлайн-обучения: снижение мотивации и успеваемости учеников (снижение эффективности учебного процесса), проблемы коммуникации «учитель – ученик/родитель» (коммуникативная фрустрация), цифровая неграмотность, техническая неоснащенность учебного онлайн-процесса и технические сбои, увеличение объема и времени работы, проблемы со здоровьем и личной жизнью, а также пять типов копинг-стратегий, используемых педагогами для совладания с этими фрустрационными факторами: тайм-менеджмент и простраивание границ, овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности), фиксация на ситуации фрустрации и своих переживаниях, с ней связанных, применение анти-стресс-практик, поиск социальной поддержки и понимания (эмпатия как средство снятия напряжения). В исследовании показана статистически значимая зависимость выбираемой копинг-стратегии от субъективной значимости тех или иных аспектов профессионально-педагогической деятельности; описаны адаптивные и дезадаптивные копинг-стратегии совладания со стрессором перехода к онлайн-обучению; выделены наиболее сложные обстоятельства при переходе к онлайн-обучению; выявлена самооценка педагогов относительно сложности перехода к онлайн-обучению.

Ключевые слова: педагоги, пандемия, переход к онлайн-обучению, стрессор, копинг-стратегии, фрустрационные факторы онлайн-обучения

Благодарности: авторы выражают признательность за поддержку исследования Антону Скулачеву, председателю Гильдии словесников, создателю и администратору группы в «Фейсбуке» «Методическая копилка словесника», Анне Труфановой, руководителю методической службы Кировского района Ленинградской области, а также всем педагогам, принявшим участие в исследовании.

Источник финансирования: исследование выполнено при поддержке фонда развития культуры, образования и науки «Просвещение».

Для цитирования: Синичкина Н. Е., Кубарев В. С. Предпочитаемые копинг-стратегии педагогов средней школы в условиях онлайн-обучения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 197–211. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-197-211>

Original article

COPING STRATEGIES PREFERRED BY RUSSIAN SCHOOL TEACHERS IN ONLINE LEARNING

Natalia E. Sinichkina¹, Vyacheslav S. Kubarev²

¹ Russian Christian Humanitarian Academy, Saint-Petersburg, Russian Federation

² Omsk State Technical University, Omsk, Russian Federation

¹ n.sinichkina@rhga.ru

² kubikss@yandex.ru

Abstract

The study of Coping strategies preferred by Russian school teachers in online learning during the first half of the pandemic 2020 is based on the responses of 554 teachers participating in the all-Russian anonymous survey. The transition to online learning is qualified as a complex stressor of integrated nature that includes technological and human factors. The survey identified six groups of frustration factors in online learning: decreased motivation and academic performance of school students (decreased learning efficiency), communication difficulties between a teacher and a student / parent (communicative frustration), digital illiteracy, lack of equipment for online education and technical failures, increased volume and time of work as well as health and private life problems. The survey also revealed five types of coping strategies used by educators to overcome these frustration factors: time management and building boundaries, mastering online competencies and platforms (mastering new technologies and forms of activities), fixating on frustration and negative experiences associated with it, application of anti-stress practices, seeking for social support and understanding (empathy as a means of stress release). The study shows statistically significant dependence of the chosen coping strategy on the subjective significance of certain aspects of professional and pedagogical activities, describes adaptive and maladaptive coping strategies to deal with the stressor of online learning transition; highlights the main difficulties in the transition to online learning, presents teachers' evaluation of the difficulties set before them by the transition to online learning.

Keywords: teachers, pandemic, transition to online learning, stressor, coping strategies, frustration factors of online learning

For citation: Sinichkina N. E., Kubarev V. S. Coping strategies preferred by Russian school teachers in online learning [Predpochitayemyye koping-strategii pedagogov sredney shkoly v usloviyakh onlayn-obucheniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 197–211. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-197-211>

Как показал опыт прохождения человечеством пандемии, степень ее влияния на разные сферы жизни общества оказалась различной, и ряд профессиональных областей претерпевают сегодня кардинальные изменения. К одной из таких сфер относится образование, где важным вектором изменений учебной деятельности в связи с пандемией стал всеобщий резкий переход на онлайн-формат обучения. Уже в 2020 г. начались исследования копинг-стратегий, используемых для совладания со стрессом в период пандемии, в том числе педагогами при переходе к онлайн-обучению. По наблюдениям Е. И. Рассказовой, Д. А. Леонтьева и А. А. Лебедевой, «большинство исследований пандемии сегодня явно или неявно исходят из предположения, что нынешняя ситуация (включающая угрозу заражения, самоизоляцию, переход на цифровое обучение и другие трудности) является стрессогенной, потенциально ухудшающей благополучие и качество жизни личности и требующей совладания» [1, с. 92].

Цель нашего исследования – выявить особенности выбора педагогами копинг-стратегий для совладания с фрустрационными факторами, обусловленными переходом к онлайн-обучению в период пандемии COVID-19. Отметим, что, исследуя копинг-стратегии педагогов, мы будем рассматривать их не сами по себе в отрыве от характера восприятия ситуации перехода к онлайн-обуче-

нию, но именно в сопряжении с этим компонентом. Такой подход позволит связать, с одной стороны, специфику преломления в сознании педагогов условий учебной деятельности в ситуации пандемии, а с другой – выбор копинг-стратегий, применяемых педагогами для совладания с этой стрессогенной ситуацией, что важно для построения более эффективной психологической помощи педагогам, ведь то, как чувствует себя учитель, во многом определяет то, как чувствует себя общество.

Обладая высокой социальной значимостью, одновременно профессия педагога общепризнанно считается одним из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов профессиональной деятельности. О стрессогенности педагогической деятельности из-за ее насыщенности такими факторами, как социальная оценка, неопределенность, повседневная рутина, пишут многие исследователи [2–5]. По данным нашего исследования, проведенного в 2019 г. среди педагогов Санкт-Петербурга и Ленинградской области, среди наиболее значимых обстоятельств социально-культурной и экономической жизни общества, усиливающих стрессовое состояние, были названы факторы неблагоприятного влияния семьи, негативного агрессивного влияния СМИ, духовного кризиса в обществе, неблагополучных социальных условий в стране, потребительского отношения общества к образованию и педагогу [6, с. 18].

В 2020 г. пандемия спровоцировала переход к онлайн-обучению, который был связан с изменением условий педагогической деятельности, в результате чего еще более повысилась ее стрессогенность. В условиях массового дистанционного обучения не только школы, но и вузы столкнулись с целым рядом проблем: 1) слабой технической базой – острой нехваткой технических средств для онлайн-обучения как у педагогов, так и у учащихся; 2) с разнообразием учебных интернет-ресурсов для дистанционного обучения, что вносило неопределенность в работу, а также платностью полезных ресурсов; 3) низкой компьютерной грамотностью педагогов [7, с. 108–110].

Переход к новому формату обучения привел не только к увеличению нагрузки, но с неизбежностью снизил качество учебной деятельности, что в свою очередь породило неудовлетворенность всех участников ее результатами: это и существенно возросшая нагрузка на учителей, «которая проявлялась как в необходимости искать новые средства преподавания и подготовки материалов с учетом дистанционного формата, и увеличившийся объем коммуникации с учениками и их родителями, и большое количество домашних заданий для проверки» [8, с. 107]. Так, уже в первые полгода перевода школ в онлайн 72 % родителей высказывали неудовлетворенность эффективностью «дистанционного образования в части развития у детей творческих способностей, способностей к самостоятельной работе и др.» [9, с. 11] и своими оценками провоцировали конфликтные отношения с педагогами: «Учитель не хочет ничего на себя брать, никакого систематизированного подхода нет, четких требований нет, ощущение полного хаоса...»; «Многие учителя просто скидывают готовую презентацию из интернета, причем не лучшего качества, после чего родителям приходится все разжевывать своему ребенку...» [10, с. 50–55]. В свою очередь, по данным нашего исследования (см. об этом далее), 34,3 % педагогов выделили общение с учениками и родителями в дополнительные часы работы в связи с онлайн как один из самых раздражающих видов деятельности. Как видим, такая реакция – это, по сути, зеркальное отражение на раздражение обеих сторон конфликта, что не могло не сказаться на психологическом климате в школе – фрустрационная нагрузка на педагога усилилась.

И в новом, 2021/22 учебном году в связи с обострением пандемии онлайн-обучение вновь вернулось во многие школы страны. Анализируя опыт прошлого дистанта, Сергей Волков, учитель русского языка и литературы, академический директор «Новой школы», в своем эссе в конце октября 2021 г. приходит к выводу, что «школа не может в условиях дистанта дать ребенку ту сумму знаний, которую привыкла давать. Но она может попытаться дать ему нечто, возможно, более важное – опыт продуктивного проживания кризиса. Одновременно сама учась этому продуктивному проживанию» [11].

Таким образом, резкий переход к онлайн-обучению, в котором переплелись технологический и человеческий факторы, стал для педагогов своеобразным «комплексным стрессором». В нашем контексте стрессор «переход к онлайн-обучению» имеет сложную природу, поскольку его воздействие затрагивает и внутренний мир педагога (например, его самооценку), и социальный аспект (сложности в отношениях с родителями и учениками, новые требования, увеличившиеся потоки информации), и даже философский, поскольку этот переход побудил к размышлениям о роли педагога в сложившихся обстоятельствах, о границах его ответственности, о возможностях влиять на происходящее.

Понятие копинга прочно вошло в психологическую науку и практику с появлением работы Ричарда Лазаруса *Psychological stress and the coping process* [12]. В обширной литературе, посвященной феномену копинг-поведения, рассматриваются как различные подходы к определению его сути, так и классификаций копинг-стратегий. По замечанию С. К. Нартовой-Бочавер, «понятие „оторвалось“ от проблематики экстремальных условий и стало успешно применяться для описания поведения людей в поворотные жизненные моменты (LifeEvents), а затем – в условиях хронических стрессоров и повседневной действительности» [13].

В работе С. К. Нартовой-Бочавер рассматриваются три подхода к пониманию копинга: «Первый, развиваемый в работах Н. Наан, трактует его в терминах динамики эго как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления напряжения. Этот подход нельзя назвать распространенным прежде всего потому, что его сторонники склонны отождествлять coping с его результатом» [13]. Как отмечают Ю. А. Коломейцев и С. А. Корзун, «наиболее серьезным недостатком ранних теорий психологической защиты – копинга было то, что они не давали возможности изучить и детально описать то, как посредством мыслей и действий человек преодолевает специфические стрессы, такие как болезнь, личная утрата, другие интер- и интрапсихические угрозы, возникающие в определенных жизненных условиях» [14, с. 4]. В свою очередь М. Л. Мельникова обращает внимание на то, что эта «модель имеет некоторые ограничения. Во-первых, она не учитывает характер стрессовых условий. Более того, эго-процессы обычно оцениваются на основе первоочередности как адаптивные или неадаптивные, зрелые или незрелые. Однако незрелая стратегия, такая как отрицание, может быть иногда высокоадаптивной, а зрелая стратегия, такая как юмор, может быть неадаптивной, если она используется несоответствующим, неадекватным образом» [15, с. 24].

Второй подход к толкованию копинга отражен в работах R. H. Moos и «определяет coping в терминах черт личности – как относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Однако, поскольку стабильность рассматриваемых способов очень редко подтверждается эмпирическими данными, это понимание также не обрело большой поддержки среди исследователей» [13]. Этой же позиции придерживается и М. Л. Мельникова: «...измерения характерных особенностей и предрасположенностей преодоления стресса вообще не предопределяют то, как человек справляется со стрессом в реальных стрессовых ситуациях. ...Очевидно, что для понимания и прогнозирования поведения человека необходимо более детальное представление о ситуации (ее контекст)» [15, с. 24]. Так, переход к онлайн-обучению стал «уравнением со многими неизвестными», сложнейшим контекстом жизни и профессиональной деятельности педагогов, поэтому прогноз относительно выбора педагогами того или иного копинга вряд ли возможен. Тем не менее считаем, что в психологической поддержке важно опираться на индивидуальные исследования типологических свойств конкретной личности, которые покажут, как личность реагирует в ситуации стресса.

Третий подход – подход Р. Лазаруса и С. Фолькман, определяющий копинг как «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его

возможности» [16, с. 141]. Согласно видению М. Л. Мельниковой, «три черты отличают данную модель от ранее изложенных (эго-психологической и модели личностных черт). Во-первых, преодоление стресса рассматривается как совершенно осознанный процесс. Во-вторых, процессы преодоления стресса иерархически не реализуются на основе критериев их зрелости или эффективности по критериям их значимости, а оцениваются по контекстуальным критериям. В-третьих, преодоление стресса, скорее всего, является не стабильной чертой личности, а динамической характеристикой, отражающей изменчивость этого процесса» [15, с. 25]. Таким образом, когнитивная оценка ситуации может послужить своеобразным „буфером знаний“ – стабилизатором, помогающим справиться в трудную минуту» [17, с. 85].

Обратим внимание, что ситуация фрустрации, или стресса, является таковой не сама по себе, но в отношении к субъекту, оказавшемуся в нее вовлеченным. Ситуация – это не просто некие объективные обстоятельства, в которых оказался человек, но совокупность условий, в которых он как-то действовал (или хотел действовать) и своими действиями хотел чего-то добиться, из чего у него что-то получилось или не получилось, и вся эта деятельность сопровождалась тем или иным переживанием происходящего. То есть ситуация – это условия деятельности субъекта, которые для него имеют определенный личностный смысл. Последний в свою очередь представляет собой «связь мотивов и целей деятельности» [18]. В этом ракурсе одной из составляющих копинг-поведения является характер осмысления субъектом ситуации фрустрации, определяющего ее значимость или личностный смысл. В нашем исследовании этот аспект нашел отражение в диагностике личностной значимости для учителей того или иного аспекта их профессиональной деятельности в условиях онлайн-обучения, а также в установлении корреляции между выбираемыми копинг-стратегиями и ситуацией фрустрации. При этом важным аспектом является оценка взаимосвязи между выраженностью фрустрационного состояния учителей и выбираемых ими копинг-стратегий. Как показало исследование В. Д. Альперович [19], существует взаимосвязь между выраженностью состояния фрустрации и адаптивностью копинг-стратегий субъекта.

Личностный смысл предполагает не только оценку субъективной значимости ситуации для субъекта, но и ее эмоциональное переживание. Связь мотива и цели в личностном смысле носит эмоциональный характер. Поэтому в качестве значимого компонента копинг-поведения можно выделить и эмоциональный интеллект. Многолетние исследования Д. Гоулмана показали, что для достижения выдающихся результатов «значение эмоционального интеллекта в два раза превышало важность всех прочих составляющих» [20, с. 10]. Структурными компонентами эмоционального интеллекта Гоулман определил самосознание, самоконтроль, мотивацию и эмпатию [20, с. 11], которые в ситуациях повышенного стресса, подобных пандемии, становятся особенно значимыми. Согласно нашим данным, более половины педагогов – 51,6 % – отметили, что управленческие команды школ положительно повлияли на атмосферу в коллективе в новых обстоятельствах онлайн-обучения, хотя бы не усугубили ее – 43 % ответов; 5,4 % педагогов сказали, что в коллективе была создана тревожная атмосфера (педагогов отчитывали, «угрожали» не аттестовать, не заплатить, уволить, взваливали дополнительную работу). Полагаем, именно сплоченность школьных коллективов, «коллективный эмоциональный интеллект» позволили системе образования буквально выстоять в сложнейших форс-мажорных обстоятельствах непреодолимой силы.

Для исследования была использована всероссийская выборка педагогов общеобразовательных школ. Общий объем выборки составил 554 педагога. Исследование проводилось методом анкетирования с последующим контент-анализом ответов. В период с ноября по декабрь 2020 г. педагоги заполняли анонимную онлайн-анкету из девяти вопросов (Google-форму), размещенную в социальной сети «Фейсбук» в закрытой группе «Методическая копилка словесника». Кроме того, анкета

была распространена через районные информационно-методические центры Санкт-Петербурга и районные методические службы Ленинградской области.

При обработке материалов применялись следующие математико-статистические методы: методы описательной статистики, иерархического кластерного анализа, значимости различий – *U*-критерий Манна – Уитни и *H*-критерий Краскела – Уоллиса, метод ранговой корреляции Спирмена. Отметим, что на полный перечень вопросов ответили 65 учителей, в связи с чем при анализе ответов на отдельные вопросы анкеты фигурирует разное количество респондентов.

В предложенной анкете был сделан акцент на коммуникативную составляющую педагогической деятельности в условиях онлайн-обучения. Такой подход, по нашему мнению, позволяет более пристально изучить адаптационные механизмы педагогов в связи с возросшей коммуникативной нагрузкой под воздействием стрессора онлайн-обучения и сделать более широкие обобщения относительно предпочитаемых педагогами копинг-стратегий при резком переходе к онлайн-обучению.

На диагностику фрустрационных факторов были направлены следующие вопросы: *Что оказалось наиболее сложным при переходе в онлайн-обучение? Какими видами деятельности заняты Ваши дополнительные часы работы? Выберите один наиболее беспокоящий (раздражающий, отнимающий время) вид деятельности или добавьте свой вариант. Насколько трудным для Вас оказался переход в онлайн?*

Ответы респондентов анализировались посредством контент-анализа. Были выделены шесть групп фрустрационных факторов:

1) снижение мотивации и успеваемости учеников (снижение эффективности учебного процесса), например: *Трудно проверить самостоятельность выполнения заданий; Не все дети владеют методами работы в онлайн-обучении, лучшие освоили работу в контакте; В созданной группе работали неохотно; Объем прохождения материала уменьшился, темп урока снизился;*

2) проблемы коммуникации учитель – ученик/родитель (коммуникативная фрустрация), например: *Несколько каналов связи с учениками и их родителями, несоблюдение временных рамок общения (могли писать/звонить как ранним утром, так и поздним вечером); Такое обучение – это экстрамальная ситуация. Онлайн-обучение нужно для отдельных детей, имеющих высокий уровень мотивации, как дополнение к традиционной школе, где ребенок получает полноценное общение с учителями и сверстниками; Сайты зависали, родители высказывали недовольство, а учитель снижал напряжение;*

3) цифровая неграмотность: 35,6 % педагогов из общей выборки;

4) техническая неоснащенность учебного онлайн-процесса и технические сбои, например: *Перебои в работе интернета; Перегруженность сети, медленный интернет, устаревшая техника; У большинства учеников и учителей нет оборудования для перехода в онлайн; Несостоятельность цифровой платформы;*

5) увеличение объема и времени работы, например: *Сначала было непривычно и тяжело справляться с такой нагрузкой – потоком проверочных работ; Платформа «Дневник.ру» увеличивала время проверки ДЗ и выкладки уроков; Слишком много времени тратится на комментарии при оценивании письменных работ.* Кроме того, 50,4 % педагогов из общей выборки сказали, что они были перегружены дополнительной отчетностью;

6) проблемы со здоровьем и личной жизнью, например: *Никакой работы в субботу и в воскресенье, поскольку отношения с мужем ухудшились. Бесконечные проверки заданий ухудшили мое зрение, здоровье и личную жизнь. Онлайн-обучение – это мучение как для учителей, так и для детей и их родителей, врагу не пожелаешь такого; После перенесенной операции на глаза получила очень большую нагрузку и сбои в организме; Работа с 8 утра до 10 вечера, домашних дел не существует.* (Здесь наши данные во многом подтверждают результаты исследования, проведенного коллективом авторов НИУ ВШЭ: «Учителя в основном жаловались на проблемы с наличием техни-

ческих устройств в семьях учеников и у них самих, на плохой сигнал интернета, а также на перегрузки образовательных платформ. Однако на этапе полного перехода в онлайн стали возникать проблемы, связанные с эмоциональным напряжением, участились жалобы на здоровье, ненормированный рабочий день и перегрузку отчетами» [21].)

Количественные показатели выраженности фрустрационных факторов, связанных с переходом к онлайн-обучению, представлены на рис. 1.

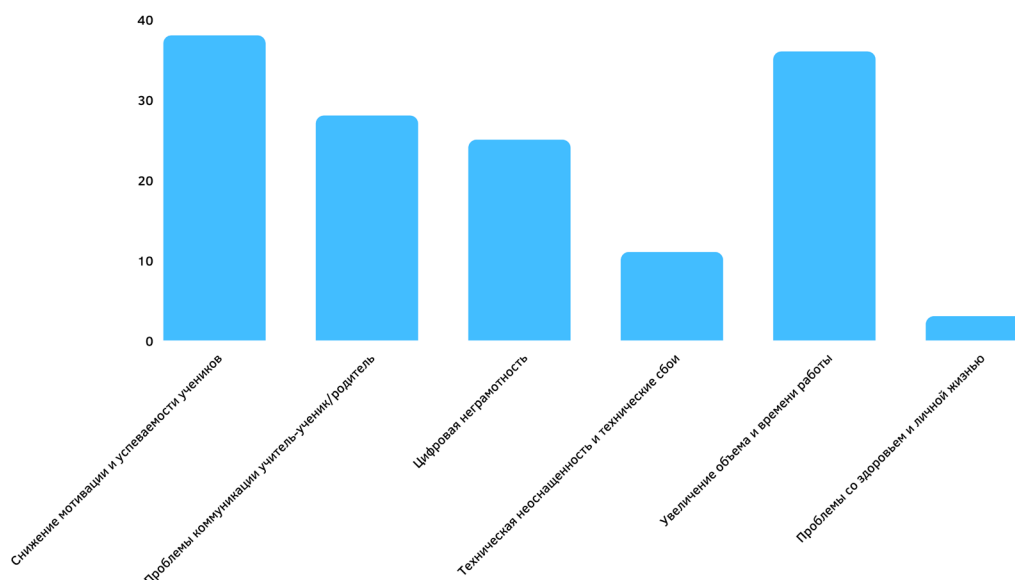


Рис. 1. Суммарные значения выраженности фрустрационных факторов, связанных с переходом к онлайн-обучению

Как видим, наиболее часто возникающие сложности в онлайн-обучении связаны со снижением мотивации учеников и в целом эффективности учебного процесса, а также увеличением объема и времени работы педагога. Далее идут проблемы коммуникации (как с детьми, так и родителями) и цифровая некомпетентность учителя. Также нами было выявлено, что у подавляющего большинства педагогов в первые полгода пандемии значительно увеличилась ежедневная нагрузка: у 80,5 % педагогов – на 3 и более часов в день, у 18 % – на 1 ч и только 4,7 % педагогов сказали, что их рабочий день не увеличился.

Применение кластерного анализа позволило выделить три группы педагогов, по-разному воспринимающих проблемы онлайн-обучения. Каждая из выделенных групп имеет своеобразный профиль восприятия ситуации фрустрации (рис. 2).

Так, из рис. 2 видно, что в первой группе (49 % выборки) наиболее значимым фрустрационным фактором является техническая неоснащенность и технические сбои в работе. При этом проблема снижения мотивации и успеваемости этих педагогов беспокоит в меньшей степени. Во второй группе (14 % выборки), наоборот, техническая неоснащенность и технические сбои в работе имеют меньшую значимость, в то время как снижение мотивации и успеваемости – гипертрофированную значимость. Представляется, что эту группу составляют педагоги с высокой степенью ответственности. Они не только переживают за качество обучения, но и, стремясь его сохранить, тратят значительно большее, чем обычно, количество времени и усилий, что в свою очередь приводит к проблемам со здоровьем и личной жизнью (оба фактора в этой группе выражены в большей степени, чем в других группах). В третьей группе (37 % выборки) значимость фрустрационных факторов сбалансирована, хотя педагоги несколько в большей степени уделяют внимание коммуникативным проблемам. Полагаем, что для выделенных групп педагогов личностной значимостью обладают различные аспекты деятельности: для первой – техническая оснащенность и налаженность учебного процесса, для второй – качество и уровень знаний, для третьей – конгруэнтная коммуникация.

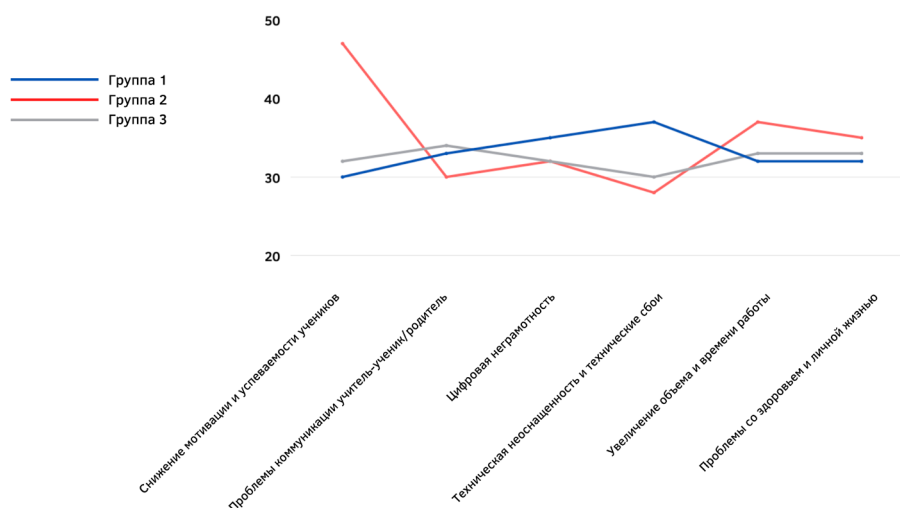


Рис. 2. Группы учителей с различным восприятием фрустрационных факторов в онлайн-обучении

Важно отметить, что восприятие степени сложности перехода на онлайн-обучение в выделенных группах существенно различается. Так, применение H -критерия Краскела – Уоллиса показало значимые отличия ($H = 53,8$ при $p = 0,00001$) между группами по этому показателю (рис. 3).

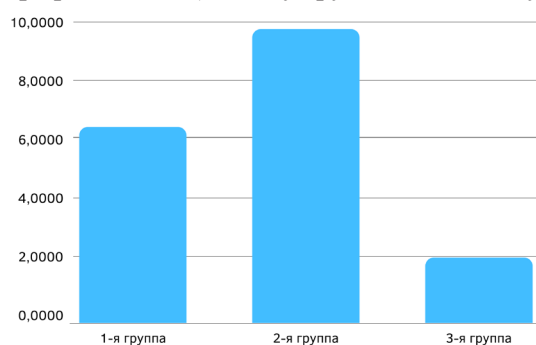


Рис. 3. Восприятие степени сложности перехода к онлайн-обучению в выделенных группах

Таким образом, наиболее сложным переход к онлайн-обучению воспринимают педагоги второй группы, а наименее – третьей группы. Можно сказать, что в первой группе сложность перехода связывается с техническими проблемами, во второй – с особенностью отношения к качеству учебной деятельности, в третьей же группе переход к онлайн-обучению не вызвал существенных трудностей. Как видим, переход к онлайн-обучению имеет для педагогов различную фрустрационную нагрузку в зависимости от значимости тех или иных аспектов учебного процесса. Наиболее фрустрированными оказались педагоги, для которых высокую значимость имеет качество знаний учеников и их успеваемость.

Как уже было сказано выше, специальной мишенью в нашем исследовании была коммуникативная деятельность педагога – одного из ведущих факторов, обуславливающих контекст жизнедеятельности личности. Для выяснения специфики коммуникации в условиях онлайн-обучения был задан вопрос: «С кем в общении Вы стали наиболее уязвимым в связи с переходом в онлайн?» В то время, когда половина педагогов – 50,4 % не отметили какой-либо существенной разницы в коммуникации с окружающими, одновременно с этим 23,8 % педагогов испытывали трудности в общении с близкими людьми вне школы, 19,1 % – с родителями учеников, 4 % педагогов сказали, что стали наиболее уязвимы с учениками, а 2,7 % – с коллегами. Конфликты с родителями с введением

онлайн-обучения значительно усилились, что, очевидно, не могло не сказаться на психологическом благополучии педагогов и, соответственно, на качестве их работы. В то же время поддержка близких в сложных жизненных обстоятельствах как мощнейший ресурс социальной адаптации не стал опорой для педагогов: многие из них испытывали проблемы в коммуникации с семьей, что усугубляло фрустрацию, увеличивало влияние стрессора, а также снижало мотивацию к педагогической деятельности и, как нам представляется, размывало ее цель. Особенно это касается выделенной нами второй, наиболее фрустрированной группы педагогов (см. об этом далее).

Наряду с наличием ключевых параметров классификаций копинг-поведения, встречающихся у разных авторов, существует ряд специфических копинг-стратегий, связанных с особенностями проблемной ситуации, кроме того, подчеркивается некая относительность копинг-стратегий, их зависимость от ситуации, на которые они направлены. С точки зрения С. К. Нартовой-Бочавер, «создание удовлетворительной системной классификации видов психологического преодоления – дело будущего...» [15]. В связи с этим в нашем исследовании для диагностики копинг-стратегий педагогов мы выбрали метод анкетирования с открытыми вопросами, а не стандартизированный тест-опросник. Нам было важно исследовать копинг-стратегии педагогов не сами по себе в рамках уже существующей классификации, а в зависимости от проблемной ситуации – стрессора перехода к онлайн-обучению – и выделить возможную специфичность стратегий педагогов, используемых для совладания с этой ситуацией, описать стратегии, которые предпочитают педагоги для совладания с ситуацией перехода к онлайн-обучению.

На диагностику копинг-стратегий педагогов был направлен следующий вопрос: «По желанию расскажите о своем опыте преодоления коммуникативной нагрузки в связи с онлайн-обучением». Ответы респондентов анализировались посредством контент-анализа. Были выделены пять типов копинг-стратегий, используемых учителями для совладания с фрустрационными факторами онлайн-обучения:

- 1) тайм-менеджмент и протраивание границ, например:
 - не подходить к компьютеру в воскресенье;
 - выходные дни посвящать семье, школьная тема – запрет;
 - четко проанализировать свой режим дня, писать план работы;
- 2) овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности), например:
 - разработали памятку для учеников и родителей (инструкция по работе на дистанционном обучении);
 - нашла новые формы работы, которые продолжаю использовать как дополнительные;
 - вебинары, семинары, знакомство с опытом работы;
 - изучение работы и возможностей онлайн-сервисов и использование их на занятиях;
- 3) фиксация на ситуации фрустрации и своих переживаниях, с ней связанных, например:
 - не преодолела;
 - пока решение для себя не нашла;
 - не хочу погружаться в онлайн-обучение;
 - как учитель музыки, я авторитетно заявляю, что удаленные занятия не приносят никакой пользы;
 - терпение;
 - надо понимать, что это временно и будет легче;
 - опыт показал одно: онлайн-обучение – это ад для всех;
 - НАДО – ЗНАЧИТ НАДО;
- 4) применение антистресс-практик, например:
 - переключение на другой вид деятельности: чтение, вязание, прогулки, общение с близкими;

- старалась в свободную минуту выходить на свежий воздух и увлеклась творчеством;
- включаю и слушаю звуки моря, леса. Мантры. Приводит в чувство беговая дорожка, а также велопробежки;
- прогулки по утрам;
- хобби;
- чтение книг вслух своим (родным) детям;
- спорт;
- сон;

5) поиск социальной поддержки и понимания (эмпатия как средство снятия напряжения), например:

- спасибо семье за понимание;
- поддержка родителей очень помогла. Пользовалась помощью близких;
- в общении с родителями главное – понимание и сопереживание, желание помочь.

Количественные показатели выраженности копинг-стратегий учителей представлены на рис. 4.

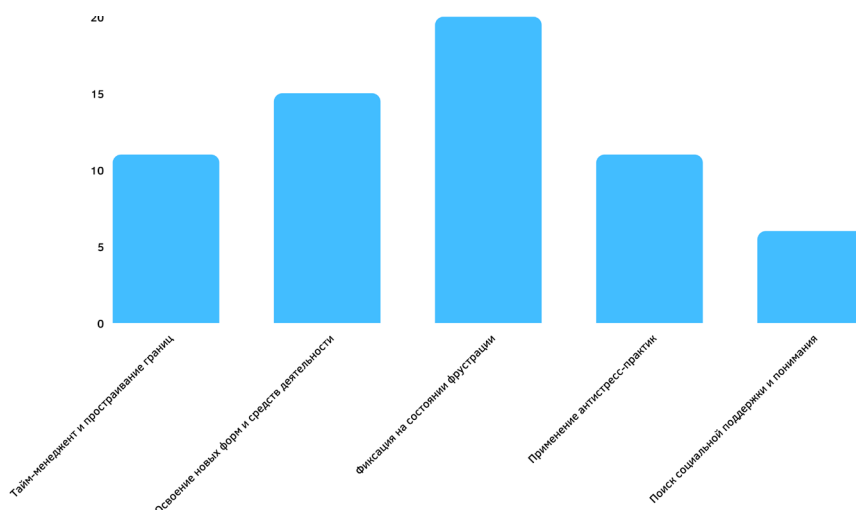


Рис. 4. Копинг-стратегии, используемые учителями для совладания с ситуацией фрустрации

Как видно из рис. 4, наиболее часто применяемой копинг-стратегией у педагогов является фиксация на ситуации фрустрации и своих переживаниях, с ней связанных. Фиксируясь, учитель как бы смиряется с ситуацией фрустрации, воспринимая ее как временную и неизбежную.

В результате применения метода ранговой корреляции Спирмена была обнаружена значимая отрицательная взаимосвязь между копинг-стратегией овладения онлайн-компетенциями и платформами (освоения новых средств и форм деятельности) и восприятием степени сложности перехода к онлайн-обучению (табл. 1).

Как видим, чем больше педагог ориентирован на овладение новыми средствами своей деятельности, тем менее проблемной воспринимается им ситуация онлайн-обучения, и, наоборот, чем менее учитель готов осваивать новые средства, тем более проблемным им воспринимается переход на онлайн-обучение.

Рассмотрим копинг-профили в выделенных нами группах учителей (рис. 5).

Как видно из рисунка, для первой группы наиболее выраженными копинг-стратегиями являются «тайм-менеджмент и простраивание границ» и «применение антистресс-практик». У второй группы ярко выражен копинг «поиск социальной поддержки», при этом минимальное значение получил копинг «применение антистресс-практик». Судя по всему, именно поэтому они сталкиваются, как показал опрос, с проблемами здоровья. Ведь высокая значимость качества деятельности при

больших нагрузках и одновременно недостаточность практики снятия стресса с неизбежностью будут вызывать проблемы со здоровьем, а также личной жизнью.

Таблица 1

*Оценка взаимосвязи между копинг-стратегиями
и восприятием педагогами сложности перехода к онлайн-обучению*

Копинг-стратегии	Коэффициент	Ошибка
Тайм-менеджмент и протраивание границ	0,125	0,322
Овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности)	–0,245	0,05
Фиксация на ситуации фрустрации и своих переживаниях, с ней связанных	–0,021	0,87
Применение антистресс-практик	0,047	0,707
Поиск социальной поддержки и понимания (эмпатия как средство снятия напряжения)	0,104	0,408

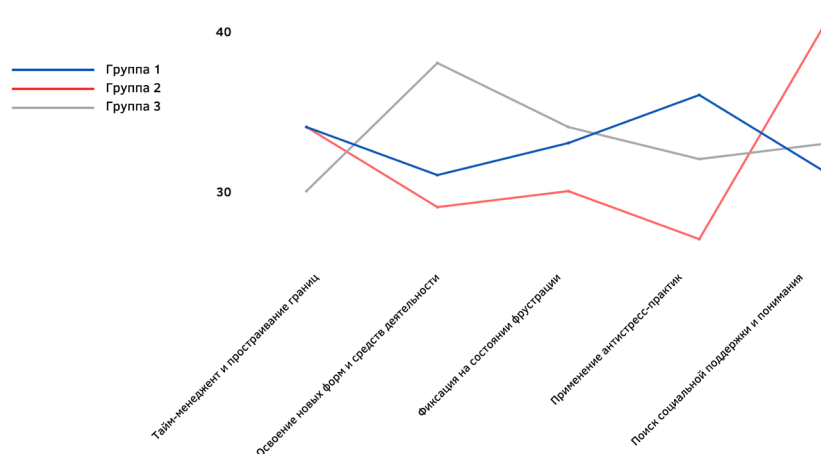


Рис. 5. Копинг-профили в группах учителей с различной личностной значимостью фрустрационных факторов

Если человек хронически находится в состоянии фрустрации, теряя на свою работу все свое время, то это не может не сказаться на отношениях с близкими людьми. В свою очередь именно от близких людей они ожидают поддержки. Такая ситуация неизбежно будет порождать межличностную напряженность и конфликты. Напомним, именно эта группа учителей воспринимают переход на онлайн-обучение как в высшей степени сложный и стрессогенный процесс. В третьей группе максимальную выраженность получил копинг «овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности)». Учитывая, что онлайн-обучение для них не является стрессогенной ситуацией, то можно сказать, что этот копинг является наиболее конструктивным для учителей в данной ситуации.

Для выявления значимости различий копинг-стратегий, применяемых педагогами выделенных групп, был использован *U*-критерий Манна – Уитни (табл. 2).

Полученные данные показывают, что педагоги второй группы по сравнению с первой значимо более ориентированы на поиск социальной поддержки. В свою очередь учителя третьей группы в большей степени ориентированы на овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности).

В ходе проведенного исследования особенностей копинг-стратегий педагогов в условиях онлайн-обучения мы показали, что переход к онлайн-обучению – это комплексный стрессор, природа которого включает технологический и человеческий факторы, и это значительно ухудшает личное

и профессиональное благополучие педагогов. Одновременно, несмотря на всю драматичность ситуации пандемии, мы можем наблюдать буквально стоическое поведение педагогов, их всеобщую мобилизацию, во многом без принуждения, в ситуации, когда внешнее давление, и особенно со стороны самой системы образования, стало беспрецедентным.

Таблица 2

*Результаты оценки значимости отличий
в выраженности копинг-стратегий у педагогов разных групп*

Копинг-стратегии учителей	1–2-я группы		1–3-я группы		2–3-я группы	
	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Тайм-менеджмент и простраивание границ	143,5	0,982	93	0,176	332	0,284
Овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности)	137,5	0,738	79,5	0,054	300	0,148
Фиксация на ситуации фрустрации и своих переживаниях, с ней связанных	131	0,603	96	0,870	376	0,542
Применение антистресс-практик	108	0,099	94,5	0,248	336	0,273
Поиск социальной поддержки и понимания (эмпатия как средство снятия напряжения)	100,5	0,008	81	0,396	364	0,079

В результате исследования выявлены особенности копинг-стратегий в группах учителей с личностной значимостью различных аспектов деятельности. Так, для группы учителей, придающих первичную значимость технической оснащенности и налаженности учебного процесса, наиболее выраженными копинг-стратегиями являются «тайм-менеджмент и простраивание границ» и «применение антистресс-практик». Для группы учителей, переживающих за качество и успешность учебной деятельности, наиболее выраженной копинг-стратегией является «поиск социальной поддержки», при этом минимальное значение получил копинг «применение антистресс-практик». Для группы учителей, придающих первичное значение конгруэнтной коммуникации, наиболее выраженной копинг-стратегией является овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности). В ситуации перехода к онлайн-обучению наиболее конструктивной копинг-стратегией является овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности). Наиболее уязвимой группой являются учителя, ориентированные на качество и успешность учебной деятельности и использующие при этом копинг-стратегию «поиск социальной поддержки».

Представляется, что результаты проведенного исследования могут быть использованы для составления программ поддержки, направленных на снижение стресса в профессиональной деятельности педагогов. Особенно важно при этом уделить внимание педагогам, для которых выраженной субъективной значимостью является качество работы и уровень знаний учеников.

Анализ и последующее описание личностных ресурсов современного педагога, которые помогли бы ему более эффективно справляться со стрессогенными факторами и менять качество жизни к лучшему, видится нам как одна из плодотворных перспектив настоящего исследования. Решение этой задачи позволит в конечном итоге повысить качество образования и сделать еще один шаг навстречу благополучию всего нашего общества, ведь «учитель – это первое» (М. М. Рубинштейн).

Список литературы

1. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А., Лебедева А. А. Пандемия как вызов субъективному благополучию // Консультационная психология и психотерапия. 2020. Т. 28, № 2. С. 90–108.
2. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 190 с.
3. Корытова Г. С. Защитно-совладающее поведение субъекта профессиональной педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Иркутск, 2007. 533 с.

4. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2001. 192 с.
5. Печеркина А. А., Сняжкова М. Г., Чуракова Н. И. Профессиональное здоровье педагога: учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2018. 136 с.
6. Синичкина Н. Е. Межпоколенческий диалог педагогов и наставничество // Наставничество в школьном образовании: материалы I Шлиссельбургских педагогических чтений, 28 марта 2019 г. / сост. и отв. ред. Н. Е. Синичкина. СПб.: СИНЭЛ, 2019. С. 10–29. URL: <https://drive.google.com/file/d/1ICheyggQUUSEAxbms6T2zTZjotOGy0By/view> (дата обращения: 04.04.2022).
7. Шкурко О. В., Федяева Е. В. Какие проблемы вскрыл вынужденный переход на дистанционное обучение: о компьютерах и педагогической компьютерной компетенции // Проблемы управления качеством образования: сборник избранных статей международной научно-методической конференции. СПб., 2020. С. 107–111.
8. Петракова А. В., Канонир Т. Н., Куликова А. А., Орел Е. А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 93–114.
9. Леонидова Г. В., Валиахметов Р. М., Баймурзина Г. Р., Бабич Л. В. Проблемы и перспективы дистанционного обучения в оценках учителей и родителей обучающихся // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2020. Т. 13, № 4. С. 202–219.
10. Исаева Н., Каспржак А., Кобцева А., Цатрян М. COVID-19: учение и обучение глазами родителей // Образовательная политика. 2020. № 3 (83). С. 46–58.
11. Волков С. Дистанционное обучение только навредит детям: как справиться с неизбежными минусами удаленки // Яндекс.Дзен. 27 октября 2021. URL: https://zen.yandex.ru/media/lupus/distancionnoe-obuchenie-tolko-navredit-detiam-kak-spravitsia-s-neizbezhnymi-minusami-udalutki-61790b040b66de19a8d8e77f?fbclid=IwAR1x7hkwN2zUtr_sGn1TmgolZL6DTkcX8K8Gyr12zm-DSOGAXIg3lj3kzBU (дата обращения: 05.04.2022).
12. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process. N.Y.: McGraw-Hill, 1966. 257 с.
13. Нартова-Бочавер С. К. Coping behavior в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 5. С. 3–20.
14. Коломейцев Ю. А., Корзун С. А. Основные научные подходы к копинг-поведению (совладающему поведению) // Проблемы управления. 2010. № 2 (35). С. 226–229.
15. Мельникова М. Л. Психология стресса: теория и практика: учеб.-метод. пособие. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36519262> (дата обращения: 17.04.2022).
16. Lasarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984. 445 p.
17. Молокеедов А. В., Слободчиков И. М., Удовик С. В. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности. М.: Левь, 2018. 252 с.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. URL: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html> (дата обращения: 06.04.2022).
19. Альперович В. Д. Копинг-стратегии субъекта в связи с образами трудной жизненной ситуации в метафорах и социальной фрустрированностью // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 3. С. 143–155.
20. Гоулман Д. С чего начинается лидер // Эмоциональный интеллект / пер. с англ. М.: Альпина Пабlishер, 2016. С. 7–31.
21. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей // Лаборатория медиакоммуникаций в образовании НИУ ВШЭ. URL: https://ioe.hse.ru/fao_distant (дата обращения: 04.04.2022).

References

1. Rasskazova E. I., Leontiev D. A., Lebedeva A. A. Pandemiya kak vyzov sub'yektnomu blagopoluchiyu [Pandemic as a challenge to subjective wellbeing]. *Consultatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counselling Psychology and Psychotherapy*, 2020, part 28, no. 2, pp. 90–108 (in Russian).
2. Borisova M. V. *Psikhologicheskiye determinanty psikhicheskogo vygoraniya u pedagogov*. Dis. kand. psikhol. nauk [Psychological determinants of mental burnout among teachers. Diss. of cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2003. 190 p. (in Russian).
3. Korytova G. S. *Zashchitno-sovladayushcheye povedeniye sub'yekta professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Avtoref. dis. dokt. psikhol. nauk [Protective coping behaviour of the subject of professional pedagogical activity. Abstract of thesis of doc. psychol. sci.]. Irkutsk, 2007. 533 p. (in Russian).

4. Mitina L. M., Asmakovets E. S. *Emotsional'naya gibkost' uchitelya: psikhologicheskoye sodержaniye, diagnostika, korrektsiya* [Emotional flexibility of the teacher: psychological content, diagnostics, correction]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Flinta Publ., 2001. 192 p. (in Russian).
5. Pecherikina A. A., Sinyakova M. G., Churakova N. I. *Proffesional'noye zdorov'ye pedagoga: uchebnoye posobiye dlya bakalavriata* [Professional health of a teacher: a textbook for an academic bachelor's degree]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 136 p. (in Russian).
6. Sinichkina N. E. Mezhpokolencheskiy dialog pedagogov i nastavnichestvo [Educators' intergenerational dialogue and mentoring]. *Nastavnichestvo v shkol'nom obrazovanii: materialy I Shlissel'burgskikh pedagogicheskikh chteniy*, 28 marta 2019 g.; sostavitel' i otvetstvennyy redaktor N. E. Sinichkina [Mentoring in school education: materials of the I Shlisselburg Pedagogical Readings, March 28, 2019; compiler and editor in chief N. E. Sinichkina]. Saint Petersburg, SINEL Publ., 2019. Pp. 10–29 (in Russian). URL: <https://drive.google.com/file/d/1ICheyggQUUSEAxbms6T2zTZjotOGy0By/view> (accessed 4 April 2022).
7. Shkurko O. V., Fedyayeva E. V. Kakiye problemy vskryl vynuzhdennyi perekhod na distantsionnoye obucheniye: o komp'yuterakh i pedagogicheskoy kompetentsii [What problems were revealed by the forced transition to distance learning: about computers and pedagogical computer competence]. *Problemy upravleniya kachestvom obrazovaniya: sbornik izbrannykh statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Problems of quality management in education: a collection of selected articles of the International scientific and methodological conference]. Saint Petersburg, 2020. Pp. 107–111 (in Russian).
8. Petrakova A. V., Kanonir T. N., Kulikova A. A., Orel E. A. Osobennosti psikhologicheskogo stressa u uchiteley v usloviyakh distantsionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Features of psychological stress among teachers in the context of distance teaching during the COVID-19 pandemic]. *Voprosy obrazovaniya – Education Issues*, 2021, no. 1, pp. 93–114 (in Russian).
9. Leonidova G. V., Valiakhmetov R. M., Baymurzina G. R., Babich L. V. Problemy i perspektivy distantsionnogo obucheniya v otsenkakh uchiteley i roditeley obuchayushchichsya [Problems and prospects of distance learning in the assessments of teachers and parents of students]. *Economicheskkiye i sotsial'nyye peremeny – Economic and social changes: facts, trends, forecast*, 2020, vol. 13, no. 4, pp. 202–219 (in Russian).
10. Isayeva N., Kasprzhak A., Kobtseva A., Tsatryan M. COVID-19: ucheniye i obucheniye glazami roditeley [COVID-19: teaching and learning through the eyes of parents]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2020, no. 3 (83), pp. 46–58 (in Russian).
11. Volkov S. *Distantsionnoye obucheniye tol'ko navredit detyam: kak spravitsya s neizbezhnymi minusami udalenyonki* [Distance learning will only harm children: how to cope with the inevitable disadvantages of distance learning]. Yandex.Dzen, October 27, 2021 (in Russian). URL: https://zen.yandex.ru/media/lupus/distancionnoe-obuchenie-tolko-navredit-detiam-kak-spravitsia-s-neizbezhnymi-minusami-udalenyonki-61790b040b66de19a8d8e77f?fbclid=IwAR1x7hkwN2zUtr_sGn1TmgolZL6DTkcx8K8Gyr12zm-DSOGAXIg3lj3kzBU (accessed 5 April 2022).
12. Lazarus R. S. *Psychological stress and the coping process*. N.Y., McGraw-Hill, 1966. 257 p.
13. Nartova-Bochaver S. K. Coping behaviour v sisteme ponyatiy psikhologii lichnosti [Coping behaviour in the system of concepts of personality psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1997, vol. 18, no. 5, pp. 3–20 (in Russian).
14. Kolomeytshev Yu. A., Korzun S. A. Osnovnyye nauchnyye podkhody k koping-povedeniyu (sovladayushchemu povedeniyu) [Basic scientific approaches to coping behaviour (coping behaviour)]. *Problemy upravleniya – Control problems*, 2010, no. 2 (35), pp. 226–229 (in Russian).
15. Mel'nikova M. L. *Psichologiya stressa: teoriya i praktika: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Psychology of stress: theory and practice: teaching aid]. Ekaterinburg, 2018 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36519262> (accessed 17 April 2022).
16. Lasarus R., Folkman S. *Stress, appraisal and coping*. New York, Springer, 1984. 445 p.
17. Molokoyedov A. V., Slobodchikov I. M., Udovik S. V. *Emotsional'noye vygoraniye v proffesional'noy deyatel'nosti* [Emotional burnout in professional activities]. Moscow, Lev'' Publ., 2018. 252 p. (in Russian).
18. Leontiev A. N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975 (in Russian). URL: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html> (accessed 6 April 2022).
19. Al'perovich V. D. Koping-strategii sub'yekta v svyazi s obrazami trudnoy zhiznennoy situatsii v metaforakh i sotsial'noy frustrirovannost'yu [Coping strategies of the subject in connection with images of a difficult life situation in metaphors and social frustration]. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental Psychology*, 2020, vol. 13, no. 3, pp. 143–155 (in Russian).

20. Goleman D. S chego nachinayetsya lider [Where does the leader begin]. *Emotsional'nyy intellekt*. Perevod s angliyskogo [Emotional intelligence: Translated from English]. Moscow, Al'pina Publisher Publ., 2016. Pp. 7–31 (in Russian).
21. Problemy perekhoda na distantsionnoye obucheniye v Rossiyskoy Federatsii glazami uchiteley [Problems of transition to distance learning in the Russian Federation through the eyes of teachers]. *Laboratoriya mediakommunikatsii v obrazovanii NIU VSHE* [Laboratory of media communications in education, Higher School of Economics] (in Russian). URL: https://ioe.hse.ru/fao_distant (accessed 4 April 2022).

Информация об авторах

Синичкина Н. Е., доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, директор фонда «Просвещение», Русская христианская гуманитарная академия (Набережная реки Фонтанки, 15, Санкт-Петербург, Россия, 191011).
E-mail: n.sinichkina@rhga.ru

Кубарев В. С., кандидат психологических наук, доцент, Омский государственный технический университет (пр. Мира, 11, Омск, Россия, 644050).
E-mail: kubikss@yandex.ru

Information about the authors

Sinichkina N. E., Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of Fund “Enlightenment”, Russian Christian Humanitarian Academy (Naberezhnaya reki Fontanki, 15, Saint-Petersburg, Russian Federation, 191011).
E-mail: n.sinichkina@rhga.ru

Kubarev V. S., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Omsk State Technical University (pr. Mira, 11, Omsk, Russian Federation, 644050).
E-mail: kubikss@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 05.03.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 05.03.2022; accepted for publication 01.07.2022

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ

в научный журнал

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ PEDAGOGICAL REVIEW

Журнал публикует научные материалы по следующим группам научных специальностей:

- 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
- 13.00.08 Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)
- 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации

Периодичность издания: 6 выпусков в год (возможны дополнительные спецвыпуски).

Требования к материалам, представляемым к публикации:

Материалы представляются в редакцию журнала в виде файлов (одного или нескольких) электронной почтой, на электронных носителях.

Структура рукописи статьи

Рукопись состоит из двух блоков. Первый, основной, должен содержать УДК, фамилию и полностью имя и отчество автора(ов), название статьи, аннотацию статьи (объем 50–100 слов), ключевые слова, текст статьи, приставный список литературы (оформляется по ГОСТ Р 7.05–2008), сведения об авторах: место работы (учебы), ученая степень, ученое звание, должность, почтовый адрес организации, телефон, факс, e-mail. Второй блок – на английском языке: Ф. И. О. автора(ов), перевод названия статьи, англоязычные аннотации статьи (Abstract) (объем 100–250 слов) и ключевые слова (Key words), приставный список литературы латиницей (References), место работы (учебы) (английский вариант названия организации и ее почтовый адрес).

Пример оформления рукописи см. в **приложении 1** (приведен на сайте журнала <http://npo.tspu.edu.ru>).

Для опубликования статьи авторам нужно заполнить, подписать и выслать почтой лицензионный договор в двух экземплярах, который размещен на сайте журнала. Рекомендуем договор распечатывать на одной странице А4 с двусторонним заполнением.

Требования к оформлению рукописи

Общие

Текст статьи объемом не менее 16 страниц формата А4 (включая список литературы, графики, таблицы и др.) должен быть набран в текстовом редакторе (гарнитура Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5) и сохранен в формате DOC. Рисунки в форматах JPEG или TIFF и диаграммы, сохраненные в формате MS Excel, представляются в отдельных файлах. Поля страницы – по 2 см с каждого края.

К составу рукописи

УДК указывать обязательно.

Фамилия, имя, отчество автора(ов) приводятся полностью.

Название статьи необходимо выделить в отдельную строку и графически (например, жирным начертанием, прописными буквами и т. п.). Не применять сокращений и аббревиатур.

Аннотация (резюме)

Объем аннотации (резюме) зависит от содержания статьи, но не должен быть менее 50–100 слов. Все аббревиатуры в резюме необходимо раскрывать (несмотря на то, что они будут раскрыты в основном тексте статьи), ссылки на номера публикаций из приставного списка литературы не делаются.

Текст резюме должен быть связанным, с использованием слов «следовательно», «например», «в результате». Следует избегать лишних вводных фраз (например, «автор статьи рассматривает...», «в статье приведены...» и т. п.).

Текст статьи

Ссылки в тексте статьи (ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления») даются в квадратных скобках номерами в соответствии с приставным списком литературы, в котором источники перечисляются в порядке цитирования, а не по алфавиту. При необходимости в ссылке, кроме номера, приводятся страницы из источника цитирования (например, ... [8; с. 25]). Каждая публикация или неопубликованный источник (архивное дело) приводится в списке только один раз и имеет свой номер; в последующих ссылках в тексте указывается этот номер. При ссылке на несколько работ указываются все их номера.

Список литературы

Библиографические источники перечисляются в порядке цитирования. В записи приводятся полные сведения.

Для статей из журналов и продолжающихся изданий: фамилии и инициалы всех авторов (а не только первых трех), название статьи, название журнала (после //), год выхода, том (Т. 5), выпуск (Вып. 4), номер (№ 1), интервал страниц (от и до), на которых в данном журнале опубликована статья (страницы, на которых находится предмет ссылки, указываются в основном тексте рядом с номером ссылки ([8, с. 25; 12, с. 12–14]) – это относится ко всем видам цитируемых публикаций).

Для иностранных журналов и продолжающихся изданий том обозначается сокращением «V.» (для изданий на английском языке) или «Bd.» (для изданий на немецком языке), страницы – заглавной буквой Р. (для изданий на английском языке) или S. (для изданий на немецком языке).

Для книг (монографий, пособий и пр.): фамилии и инициалы всех авторов, название и другие, относящиеся к заголовку книги сведения, редакторы (после /), место издания (город), издательство, год издания, общее число страниц.

Статьи из сборников (книг). Выходные данные указываются в следующей последовательности: фамилия и инициалы автора (авторов), название статьи, через две косые черты название сборника, место издания (город), издательство, год издания, интервал страниц (от и до).

Авторефераты. Фамилия и инициалы автора (авторов), полное название автореферата, после которого ставится двоеточие и со строчной буквы указывается на соискание какой степени защищена диссертация, место издания (город), год издания, количество страниц.

Англоязычный блок

Фамилии авторов статьи приводятся латиницей по одному из стандартов транслитерации (запись русских слов английскими буквами). Перевод названия статьи выделяется графически и приводится на отдельной строке.

Английский текст резюме по содержанию может быть более полным, чем русский (объем 100–250 слов). Необходимо использовать активный, а не пассивный залог. Во избежание искажения основных понятий желательно иметь соответствующие английские термины.

С новой строки – англоязычные *ключевые слова* (*Keywords*).

Далее приводится список литературы на латинице (*References*) в соответствии со списком в русскоязычном блоке статьи.

Запись источника должна обязательно содержать следующие сведения:

Фамилии и инициалы авторов транслитерацией, транслитерацию заголовка статьи и перевод заголовка статьи на английский язык (для журналов и периодических сборников), для статей из сборников трудов и материалов конференций и симпозиумов достаточно перевода заголовка статьи на английский язык, транслитерацию заголовка и перевод заголовка на английский язык (для книг); транслитерацию названия журнала (сборника) и перевод названия журнала (сборника) на английский язык; для книг – место издания (город), издательство, год, общее число страниц; для журналов – год, том, выпуск, номер, интервал страниц (от и до).

Подробно порядок оформления списка см. в **приложении 2** на сайте журнала (<http://npo.tspu.edu.ru>).

Место работы (учебы) автора(ов): приводится название организации на английском языке (официальный английский вариант названия) и ее почтовый адрес – название улицы транслитерацией, дом, город по-английски (например, Moscow, St. Petersburg и т. д.), страна по-английски, почтовый индекс.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Порядок рецензирования статей, поступивших для публикации в «Вестник ТГПУ», размещен на сайте журнала.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются. Присланные материалы не возвращаются. В случае отрицательного решения о публикации статьи автору направляется мотивированный отказ.

Редакция принимает предварительные заявки на приобретение последующих номеров журнала.

Присланные статьи регистрируются на официальном сайте журнала «Вестник ТГПУ» <http://npo.tspu.edu.ru>

Издание включено в объединенный каталог «Пресса России». Индекс 82680

Pedagogical Review

GUIDELINES FOR AUTHORS

The journal publishes scientific papers in the following groups of scientific areas:

- **13.00.01 General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)**
- **13.00.08 Theory and methods of professional education (pedagogical sciences)**
- **19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)**

The journal is included in the “List of the leading reviewed scientific journals and publications, which publish basic scientific results of theses for the degree of Doctor and Candidate of Sciences” of the Highest Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

Frequency of publication: 6 issues per year (special extra issues are possible).

Requirements for materials submitted for publication:

The manuscript and supplementary files should be submitted to the editors of the journal in the form of files (one or several) via e-mail or on electronic media.

The structure of the manuscript

The manuscript should consist of two blocks. The first and principal block contains UDC, full name (first, middle and second) of the author(s), title, abstract (50–100 words), key words, main text, references (drawn according to State Standard P 7.05–2008), information about the author: place of work (study), academic degree, academic rank, position, postal address of the organization, telephone, fax, e-mail.

The second block is in English: First, middle and second name of the author(s), translation of the article title, English-language abstract of the article (Abstract) (100–250 words) and key words (Key words), references in Roman alphabet (References), place of work (study) (the English version of the name of the organization and its postal address).

Refer to the journal website for a manuscript sample. See Appendix 1 <http://npo.tspu.edu.ru>.

For publication of the article the authors need to complete, sign and send by mail the license agreement in duplicate, which is posted on the website of the journal. We recommend to print out the agreement on one A4 page with a two-way coverage.

Manuscript Guidelines

General requirements

The text of the article should not exceed 16 pages of A4 format (including references, charts, tables, etc.) should be typed in a text editor (14 pt font size, Times New Roman font family, 1.5 line spacing) and saved in DOC format. Images in JPEG or TIFF files and diagrams in MS Excel should be presented in separate files. Page margins should be 2 cm from each edge.

Requirements to the composition of the manuscript

UDC must be specified.

Name, middle name and surname of the author(s) must be full.

Title of the article must be on a separate line and marked out graphically (for example, in bold type, capital letters, and so on). Do not use contracted forms and abbreviations.

Abstract (Summary)

The volume of abstracts (summaries) depends on the content of the article, but should not be less than 50–100 words. All abbreviations in the summary must be disclosed (despite the fact that they will be opened in the main text of the article), references to the publication number of the reference list are not required.

The text of the summary should be associated with the use of the words “consequently”, “for example”, “as a result.” Avoid the use of unnecessary introductory phrases (e.g., “the author of the article considers...”, “The article presents...” and so on).

For books (monographs, manuals, etc.): Surnames and initials of all authors, title, and other relevant information, editors (after /), place of publication (city), publisher, year of publication, the total number of pages.

Proceedings (books) articles. Imprint data shall be given in the following order: surname and initials of the author(s), article title, two slashes, title of the collection, place of publication (city), publisher, year of publication, page range (from and to).

Main text

References in the text of the article (GOST R 7.0.5–2008 “Bibliographic reference. General requirements and rules”) are given in square brackets in accordance with the reference lists in which the sources are listed in the order of citation, not alphabetically. If necessary in the reference the page numbers may be given besides the citation source numbers (e.g., ... [8, p. 25]). Each publication or unpublished source is given in the list only once and with its own number; in subsequent references this number is indicated. In case of the reference to several papers all their numbers should be indicated.

List of References

References are listed in order of citation, not alphabetically. Records should be given in full details (if possible).

For journal and periodical publication articles: Surname and initials of all authors (not just the first three), title of article, journal title (after //), year, volume (Vol. 5), issue (Issue 4), number (№ 1), the range of pages (from and up to) of the article published in the journal (page numbers on which the object of the reference is located are given in the main text next to the reference number ([8, p. 25; 12, p. 12–14]) – this applies to all types of cited publications).

For foreign journals and periodical publications the volume is abbreviated as «V.» (for the English language publications) or «Bd.» (for publications in German). Page numbers should be marked by the capital letter P. (for publications in English) or S. (for publication in German).

For books (monographs, manuals, etc.): Surnames and initials of all authors, title, and other relevant information, editors (after /), place of publication (city), publisher, year of publication, the total number of pages.

Proceedings (books) articles. Imprint data shall be given in the following order: surname and initials of the author(s), article title, two slashes title of the collection, place of publication (city), publisher, year of publication, page range (from and to).

Thesis abstracts. Surname and initials of the author(s), full title of the abstract, followed by a colon and the indication of the degree of the dissertation with the small letter, place of publication (city), year, number of pages.

English-language block

Surnames of the authors are given in the Latin alphabet according to one of the standards of transliteration (Russian words written in English letters). Translation of the article title ought to be graphically highlighted and on a separate line.

The content of the English text of the summary can be more complete (100–250 words) than the Russian. Active voice should be used rather than passive. To avoid distortion of the basic concepts it is desirable to have the appropriate English terms.

English-language keywords (Keywords) should be on a separate line.

The list of references (References) should be in the Latin alphabet in accordance with the list in the Russian-language block of the article.

The recording of the reference source should contain the following information: transliteration of the surname and initials of the authors, transliteration and the English translation of the title of the article (for journals and periodical collections), for collection articles and conference and symposium materials – transliteration and the English translation of the title (for books), transliteration and the English translation of the title of the journal (collection); for books – the place of publication (city), publisher, year, total number of pages; for journals – year, volume, issue, number, page range (from and to).

For reference list details see Appendix 2 on the website of the journal (<http://npo.tspu.edu.ru>).

Place of work (study) of the author(s): the name of the organization in English (official English version of the name) and its postal address – street in transliteration, building number, city in English (e.g., Moscow, St. Petersburg, etc.), country in English, postal code.

Manuscripts are accepted for publication in case of positive peer review. The process of peer review of the articles, submitted for publication in Pedagogical Review, is posted on the website of the journal.

Materials that do not meet the requirements will not be submitted. The received materials will not be returned. In case of a negative peer review decision the author will get a motivated refusal.

The editorial board accepts preliminary orders for subsequent issues of the journal.

Submission records can be found on the official website of the journal «Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review» <http://npo.tspu.edu.ru/>

The publication is included in the general catalog “Press of Russia”. Postal Code: 82680

НАУЧНЫЕ ЖУРНАЛЫ, ИЗДАВАЕМЫЕ В ТОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ



«Вестник Томского государственного педагогического университета. Tomsk State Pedagogical University Bulletin» – рецензируемый научный журнал, основан в 1997 г., выпускается 6 раз в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Кроме того, журнал входит в базы данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, GOOGLE SCHOLAR, WORLDCAT, EBSCO, ERINPLUS, DOAJ, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://vestnik.tspu.edu>

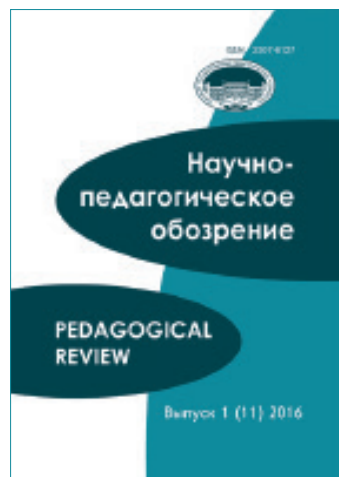
E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

«Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology» – рецензируемый научный журнал, основан в 2013 г., выпускается 4 раза в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Издание включено в индекс научного цитирования Web of Science ESCI с 10.09.2017 г., в RSCI на базе Web of Science. Также журнал состоит в базах данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, ERINPLUS, EBSCO, а также включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://ling.tspu.edu.ru>

E-mail: tjla@tspu.edu.ru



«Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review» – рецензируемый научный журнал, основан в 2013 г., выпускается 6 раз в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Кроме того, журнал входит в базу данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, GOOGLE SCHOLAR, WORLDCAT, EBSCO, DOAJ, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://npo.tspu.edu.ru>

E-mail: npo@tspu.edu.ru

Научный журнал «Праксема. Проблемы визуальной семиотики» основан в 2014 г., выпускается 4 раза в год. Включен в базы данных ULRICHSWEB, SJR, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

С 2018 г. журнал включен в базу индексируемых периодических изданий Scopus.

Электронная версия: <http://praxema.tspu.edu.ru>

E-mail: inir@tspu.edu.ru





Издательство  ТГПУ