

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ

ПЕДАГОГИКА *и* ПРОСВЕЩЕНИЕ

AURORA Group s.r.o.
nota bene

www.aurora-group.eu
www.nbpublish.com

Выходные данные

Номер подписан в печать: 04-04-2023

Учредитель: Даниленко Василий Иванович, w.danilenko@nbpublish.com

Издатель: ООО <НБ-Медиа>

Главный редактор: Аринушкина Анна Александровна, доктор педагогических наук,
hr_mpsi@mail.ru

ISSN: 2454-0676

Контактная информация:

Выпускающий редактор - Зубкова Светлана Вадимовна

E-mail: info@nbpublish.com

тел.+7 (966) 020-34-36

Почтовый адрес редакции: 115114, г. Москва, Павелецкая набережная, дом 6А, офис 211.

Библиотека журнала по адресу: http://www.nbpublish.com/library_tariffs.php

Publisher's imprint

Number of signed prints: 04-04-2023

Founder: Danilenko Vasiliy Ivanovich, w.danilenko@nbpublish.com

Publisher: NB-Media ltd

Main editor: Arinushkina Anna Aleksandrovna, doktor pedagogicheskikh nauk, hr_mpsi@mail.ru

ISSN: 2454-0676

Contact:

Managing Editor - Zubkova Svetlana Vadimovna

E-mail: info@nbpublish.com

тел.+7 (966) 020-34-36

Address of the editorial board : 115114, Moscow, Paveletskaya nab., 6A, office 211 .

Library Journal at : http://en.nbpublish.com/library_tariffs.php

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Шаповалов Владимир Иванович — доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент профессор кафедры экономики и управления Сочинского государственного университета, первый проректор Института непрерывного профессионального образования.

Алексашкина Людмила Николаевна — доктор педагогических наук ведущий научный сотрудник Центра социально-гуманитарных дисциплин Института стратегии развития образования Российской академии образования.

Поляков Виктор Павлович – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психолого-педагогического и учебно-методического обеспечения развития информатизации образования Центра информатизации образования Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования», 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1Б, polvikpal@mail.ru

Гогиберидзе Георгий Меджидович — доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры социологии и политологии Московского городского педагогического университета.

Богоявленская Диана Борисовна — доктор психологических наук, профессор, почётный работник Российской академии образования, заслуженный деятель науки РФ, зав. лабораторией Психологического института Российской академии образования. 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 9, строение 4.

Леонтьев Дмитрий Алексеевич — доктор психологических наук, профессор, профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 11, строение 9.

Розенова Марина Ивановна — доктор психологических наук, доцент, профессор Московского государственного областного университета. 105005, Россия, Москва, ул. Радио, д. 10.

Россохин Андрей Владимирович — доктор психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, 11, строение 9.

Белинская Елена Павловна - доктор психологических наук, профессор, кафедра социальной психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова .

Журавлев Анатолий Лактионович – член-корреспондент Российской академии наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии РАН. 129366, Россия, г. Москва, ул. Ярославская, 13;

Пазухина Светлана Вячеславовна – доктор психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого", 300026, г. Тула, проспект Ленина, 125pazuhina@mail.ru

Борзова Татьяна Владимировна – доктор психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого", 300026, г. Тула, проспект Ленина, 125pazuhina@mail.ru

государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тихоокеанский государственный университет», профессор кафедры психологии. 680000, Россия, Хабаровск, ул. Карла Маркса, 68, borzova_tatiana@mail.ru

Аринушкина Анна Александровна – доктор педагогических наук, ФГБНУ ИУО РАО. Центр информатизации образования федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования», главный научный сотрудник, 105062, г. Москва, ул. Макаренки, д. 5/16, anna.arin@mail.ru

Овруцкий Александр Владимирович – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой речевой коммуникации и издательского дела Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, 344006, г. Ростов-на-Дону, Пушкинская, 150, оф. 14, alexow@mail.ru

Гельман Виктор Яковлевич – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры медицинской информатики и физики ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И.Мечникова», 191015, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Кирочная, д.41, gelm@sg2104.spb.edu

Мальцева Анна Васильевна – доктор социологических наук, член экспертно-консультационного совета ВЦИОМ, доцент Санкт-Петербургский государственный университет. Кафедра: социального анализа и математических методов в социологии, 191124, Россия, Ленинградская область, г. Санкт-Петербург, ул. Смольного, 1/3, 9-й подъезд, каб. 256.

Гиренок Федор Иванович — доктор философских наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой философской антропологии и комплексного изучения человека Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Губман Борис Львович — доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой Тверского государственного университета.

Лекторский Владислав Александрович — доктор философских наук, профессор, академик Российской академии наук, заведующий сектором теории познания Института философии Российской академии наук, председатель Международного редакционного совета журнала «Вопросы философии». Институт философии Российской академии наук. 119991, Россия, Москва, ул. Волхонка, 14/1, строение 5.

Резник Юрий Михайлович — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии РАН, шеф-редактор журнала «Личность. Культура. Общество».

Спирова Эльвира Маратовна — доктор философских наук, и.о. заведующей сектором истории антропологических учений Института философии Российской академии наук, главный редактор журналов издательства NOTA BENE; 119991, Россия, г. Москва, ул. Волхонка, 14/1, стр. 5, комн. 432.

Филатов Олег Константинович — доктор педагогических наук, профессор.

Сафонов Андрей Леонидович – доктор философских наук, доцент, директор института «Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Технологический университет». 141070, Московская область, г. Королев, ул. Гагарина, д. 42 zumsiu@yandex.ru

Попов Евгений Александрович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой общей социологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет». 656049, г. Барнаул, пр. Ленина, 61. Popov.eug@yandex.ru

Храпов Сергей Александрович – доктор философских наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение Высшего образования «Астраханский государственный университет», профессор кафедры философии, 414056 Астрахань, улица Татищева, 20 а, khrapov.s.a.aspu@gmail.com

Прилуцкий Александр Михайлович – доктор философских наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, профессор, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д.48, alpril@mail.ru

Хренов Николай Андреевич – доктор философских наук, профессор, Государственный институт искусствознания Министерства культуры РФ., Москва; главный научный сотрудник сектора художественных проблем массмедиа Отдела зрелищных и медийных искусств, nihrenov@mail.ru

Куликов Леонид Васильевич - доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии. Санкт-Петербургский госуниверситет, 3. 199034, Санкт-Петербург, наб. Макарова 6, СПбГУ факультет психологии leon-piter@mail.ru

Ермаков Дмитрий Сергеевич - доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов. eco-novomoskovsk@yandex.ru

Артемяева Ольга Аркадьевна - доктор психологических наук, ФГБОУ ВО "Иркутский государственный университет", профессор, руководитель лаборатории методологии и истории психологии, 664025, Россия, г. Иркутск, ул. Чкалова, 2, каб. 205, oaartemeva@yandex.ru

Бахчиева Ольга Александровна - доктор педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», профессор кафедры "Социальная коммуникация и организация работы с молодежью", 115088, Россия, г. Москва, ул. Симоновский вал, 26, корп.2, bahchievaOA@mgppu.ru

Блейх Надежда Оскаровна - доктор исторических наук, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.Хетагурова, профессор кафедры психологии психолого-педагогического факультета, 362043, Россия, Северная Осетия-Алания область, г. Владикавказ, ул. ул. Владикавказская,., 16 nadezhda-blejikh@mail.ru

Дорофеев Андрей Викторович - доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», научный руководитель Центра научно-технической интеграции, 450008, Россия, республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Октябрьской революции вского, 3а, каб. 401, an-dor2010@mail.ru

Каширский Дмитрий Валерьевич - доктор психологических наук, ФГБОУ ВО "Российский государственный социальный университет", профессор факультета психологии, 129226, Россия, г. г Москва, ул. В. Пика, 4, оф. стр. 1, psymath@mail.ru

Краснянская Татьяна Максимовна - доктор психологических наук, АНО ВО "Московский гуманитарный университет", профессор кафедры общей, социальной психологии и истории психологии, 107207, Россия, столичный, г. Москва, ул. Уральская, д.6, к.5. ktm8@yandex.ru

Неволина Виктория Васильевна - доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный медицинский университет", Профессор, ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный университет", Профессор, 460040, Россия, г. Оренбург, Мира, 8А, nevolina-v@yandex.ru

Новиков Алексей Валерьевич - доктор педагогических наук, Федеральное казенное учреждение "Научно-исследовательский институт ФСИН России", Главный научный сотрудник, Астраханский государственный университет, Профессор кафедры уголовного права, 140072, Россия, Московская область, пос. Томилино, ул. Пушкина, 59В. novikov.pravo@mail.ru

Рубцова Надежда Евгеньевна - доктор психологических наук, АНО ВО "Российский новый университет", профессор кафедры общей психологии и психологии труда, 170008, Россия, Тверская область, г. Тверь, ул. Склизкова, дом 27, корпус 1. hope432810@yandex.ru

Суслова Ия Борисовна - доктор педагогических наук, ОЧУВО Международный инновационный университет, проректор по научной работе, 354000, Россия, Краснодарский край область, г. Сочи, ул. Первомайская, 6, оф. 6, suslova.iya@yandex.ru

Тагариева Ирма Рашитовна - доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», заместитель научного руководителя Научно-исследовательского института стратегии развития образования, 450077, Россия, республика Респ Башкортостан, г. Уфа, ул. Энгельса, 1/1. irma_levina@mail.ru

Толстолицкий Владимир Юрьевич – доктор медицинских наук, профессор, Нижний Новгород, ННГУ, юридический факультет, кафедра уголовного права и процесса, 603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23, tolvlad@yandex.ru

Шевелёва Светлана Анатольевна - доктор медицинских наук, заведующий лабораторией, ФГБУН «ФИЦ питания и биотехнологии», 109240, Россия, Москва, Устьинский проезд, 2/14 Sheveleva@ion.ru

Козилова Лидия Васильевна - доктор педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Московский педагогический государственный университет", профессор, 141501, Россия, г. Москва, ул. Усачева, 64, оф. подъезд 6, lidiya-mggu@mail.ru

EDITORIAL COLLEGIUM

Shapovalov Vladimir Ivanovich — Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Economics and Management of Sochi State University, First Vice-Rector of the Institute of Continuing Professional Education.

Aleksashkina Lyudmila Nikolaevna — Doctor of Pedagogical Sciences, Leading researcher at the Center for Social and Humanitarian Disciplines of the Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education.

Polyakov Viktor Pavlovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief researcher of the Laboratory of Psychological, Pedagogical and Educational methodological support for the development of Informatization of Education of the Center for Informatization of Education of the Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Education Management of the Russian Academy of Education", 105062, Moscow, Makarenko str., 5/16, p. 1B, polvikpal@mail.ru

Gogiberidze Georgy Medzhidovich — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Sociology and Political Science of Moscow City Pedagogical University.

Bogoyavlenskaya Diana Borisovna — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Honorary Worker of the Russian Academy of Education, Honored Scientist of the Russian Federation, Head. laboratory of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. 125009, Russia, Moscow, Mokhovaya str., 9, building 4.

Leontiev Dmitry Alekseevich — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Lomonosov Moscow State University. 11 Mokhovaya str., building 9, Moscow, 125009, Russia.

Rozenova Marina Ivanovna — Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of Moscow State Regional University. 10, Radio str., Moscow, 105005, Russia.

Rossokhin Andrey Vladimirovich — Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University. 11 Mokhovaya str., building 9, Moscow, 125009, Russia.

Belinskaya Elena Pavlovna - Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University.

Anatoly Zhuravlev – Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 129366, Russia, Moscow, Yaroslavskaya str., 13;

Svetlana V. Pazukhina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Tolstoy Tula State Pedagogical University", 300026, Tula, Lenin Avenue, 125pazuhina@mail.ru

Borzova Tatiana Vladimirovna – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Pacific State University", Professor of the Department of Psychology. 680000, Russia, Khabarovsk, Karl Marx str., 68

str., 68, porzova_tatiana@mail.ru

Arinushkina Anna Aleksandrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, FGBNU IUO RAO. Center for Informatization of Education of the Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Education Management of the Russian Academy of Education", Chief Researcher, 5/16 Makarenko str., Moscow, 105062, anna.arin@mail.ru

Ovrutsky Alexander Vladimirovich – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Communication and Publishing of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of the Southern Federal University, Pushkinskaya 150, office 14, Rostov-on-Don, 344006, alexow@mail.ru

Gelman Viktor Yakovlevich – Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Medical Informatics and Physics of the I.I.Mechnikov Northwestern State Medical University, 41 Kirochnaya str., Saint Petersburg, 191015, Russia, gelm@sg2104.spb.edu

Maltseva Anna Vasilyevna – Doctor of Sociology, member of the Expert Advisory Council of VTSIOM, Associate Professor St. Petersburg State University Department of Social Analysis and Mathematical Methods in Sociology, 191124, Russia, Leningrad region, St. Petersburg, Smolny str., 1/3, 9th entrance, office 256.

Fyodor Ivanovich Girenok — Doctor of Philosophy, Professor, Deputy Head of the Department of Philosophical Anthropology and Complex Human Studies of Lomonosov Moscow State University.

Gubman Boris Lvovich — Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Tver State University.

Lektorsky Vladislav Alexandrovich — Doctor of Philosophy, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Head of the Cognitive Theory Sector of the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Chairman of the International Editorial Board of the journal "Questions of Philosophy". Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences. 14/1 Volkhonka str., building 5, Moscow, 119991, Russia.

Reznik Yuri Mikhailovich — Doctor of Philosophy, Professor, Chief Researcher at the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Chief Editor of the journal "Personality. Culture. Society".

Elvira Maratovna Spirova — Doctor of Philosophy, Acting Head of the Section of the History of Anthropological Teachings of the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, editor-in-chief of the journals of the publishing house NOTA BENE; 119991, Russia, Moscow, Volkhonka str., 14/1, p. 5, room 432.

Filatov Oleg Konstantinovich — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Safonov Andrey Leonidovich – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Director of the Institute "State Budgetary Educational Institution of Higher Education of the Moscow region "Technological University". 42 Gagarina str., Korolev, Moscow region, 141070 zumsiu@yandex.ru

Popov Evgeny Alexandrovich – Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of General Sociology of the Altai State University. 656049, Barnaul, Lenin Ave., 61.
Popov.eug@yandex.ru

Khrapov Sergey Alexandrovich – Doctor of Philosophy, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Altai State University". Professor of the Department of

Institution of Higher Education Astrakhan State University, Professor of the Department of Philosophy, 414056 Astrakhan, Tatishcheva Street, 20 a, khlapov.s.a.aspu@gmail.com

Prilutsky Alexander Mikhailovich – Doctor of Philosophy, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, Professor, 48 Moika River Embankment, St. Petersburg, 191186, alpril@mail.ru

Khrenov Nikolay Andreevich – Doctor of Philosophy, Professor, State Institute of Art Studies of the Ministry of Culture of the Russian Federation, Moscow; Chief Researcher of the Sector of Artistic Problems of Mass Media of the Department of Entertainment and Media Arts, nihrenov@mail.ru

Leonid V. Kulikov - Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social Psychology. St. Petersburg State University, 3. 199034, St. Petersburg, nab. Makarova 6, St. Petersburg State University Faculty of Psychology leon-piter@mail.ru

Ermakov Dmitry Sergeevich - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Philological Faculty of the Peoples' Friendship University of Russia. eco-novomoskovsk@yandex.ru

Artemyeva Olga Arkadyevna - Doctor of Psychological Sciences, Irkutsk State University, Professor, Head of the Laboratory of Methodology and History of Psychology, 664025, Russia, Irkutsk, Chkalova str., 2, room 205, oaartemeva@yandex.ru

Bakhchieva Olga Aleksandrovna - Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Psychological and Pedagogical University", Professor of the Department "Social Communication and Organization of work with youth", 115088, Russia, Moscow, Simonovsky Val str., 26, building 2, bahchievaOA@mgppu.ru

Bleikh Nadezhda Oskarovna - Doctor of Historical Sciences, K.L.Khetagurov North Ossetian State University, Professor of the Psychology Department of the Faculty of Psychology and Pedagogy, 362043, Russia, North Ossetia-Alania region, Vladikavkaz, ul. Vladikavkazskaya,., 16 nadezhda-blejikh@mail.ru

Dorofeev Andrey Viktorovich - Doctor of Pedagogical Sciences, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Scientific Director of the Center for Scientific and Technical Integration, 450008, Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, Oktyabrskaya revolyutsii vskogo str., 3a, office 401, an-dor2010@mail.ru

Kashirsky Dmitry Valeryevich - Doctor of Psychological Sciences, Russian State Social University, Professor of the Faculty of Psychology, 129226, Russia, Moscow, V. Pika str., 4, of. p. 1, psymath@mail.ru

Krasnianskaya Tatiana Maksimovna - Doctor of Psychological Sciences, ANO VO "Moscow Humanitarian University", Professor of the Department of General, Social Psychology and History of Psychology, 107207, Russia, stolichny, Moscow, Uralskaya str., 6, room 5. ktm8@yandex.ru

Nevolina Victoria Vasilyevna - Doctor of Pedagogical Sciences, Orenburg State Medical University, Professor, Orenburg State University, Professor, 460040, Russia, Orenburg, Mira, 8A, nevolina-v@yandex.ru

Novikov Alexey Valeryevich - Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Institution "Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia", Chief Researcher, Astrakhan State University, Professor of the Department of Criminal Law, 140072, Russia, Moscow region, village. Tomilino, Pushkin St., 59B. novikov.pravo@mail.ru

Rubtsova Nadezhda Evgenievna - Doctor of Psychological Sciences, ANO VO "Russian New University", Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology, 170008, Russia, Tver region, Tver, Sklizkova str., 27, building 1. hope432810@yandex.ru

Suslova Iya Borisovna - Doctor of Pedagogical Sciences, International Innovation University, Vice-Rector for Research, 354000, Russia, Krasnodar Krai region, Sochi, Pervomayskaya str., 6, office 6, suslova.iya@yandex.ru

Tagarieva Irma Rashitovna - Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla", Deputy Scientific Director of the Research Institute of Educational Development Strategy, 1/1 Engels str., Ufa, 450077, Russia, Republic of Bashkortostan. irma_levina@mail.ru

Tolstolutsky Vladimir Yuryevich – Doctor of Medical Sciences, Professor, Nizhny Novgorod, UNN, Faculty of Law, Department of Criminal Law and Procedure, 603950, Nizhny Novgorod Novgorod, Gagarin Ave., 23, tolvlad@yandex.ru

Sheveleva Svetlana Anatolyevna - Doctor of Medical Sciences, Head of the laboratory, FGBUN "FITZ nutrition and Biotechnology", 109240, Russia, Moscow, Ustinsky proezd, 2/14

Sheveleva@ion.ru

Kozilova Lidiya Vasilyevna - Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow Pedagogical State University", Professor, 141501, Russia, Moscow, 64 Usacheva str., office entrance 6,

lidiya-mggu@mail.ru

Требования к статьям

Журнал является научным. Направляемые в издательство статьи должны соответствовать тематике журнала (с его рубрикаторм можно ознакомиться на сайте издательства), а также требованиям, предъявляемым к научным публикациям.

Рекомендуемый объем от 12000 знаков.

Структура статьи должна соответствовать жанру научно-исследовательской работы. В ее содержании должны обязательно присутствовать и иметь четкие смысловые разграничения такие разделы, как: предмет исследования, методы исследования, апелляция к оппонентам, выводы и научная новизна.

Не приветствуется, когда исследователь, трактуя в статье те или иные научные термины, вступает в заочную дискуссию с авторами учебников, учебных пособий или словарей, которые в узких рамках подобных изданий не могут широко излагать свое научное воззрение и заранее оказываются в проигрышном положении. Будет лучше, если для научной полемики Вы обратитесь к текстам монографий или диссертационных работ оппонентов.

Не превращайте научную статью в публицистическую: не наполняйте ее цитатами из газет и популярных журналов, ссылками на высказывания по телевидению.

Ссылки на научные источники из Интернета допустимы и должны быть соответствующим образом оформлены.

Редакция отвергает материалы, напоминающие реферат. Автору нужно не только продемонстрировать хорошее знание обсуждаемого вопроса, работ ученых, исследовавших его прежде, но и привнести своей публикацией определенную научную новизну.

Не принимаются к публикации избранные части из диссертаций, книг, монографий, поскольку стиль изложения подобных материалов не соответствует журнальному жанру, а также не принимаются материалы, публиковавшиеся ранее в других изданиях.

В случае отправки статьи одновременно в разные издания автор обязан известить об этом редакцию. Если он не сделал этого заблаговременно, рискует репутацией: в дальнейшем его материалы не будут приниматься к рассмотрению.

Уличенные в плагиате попадают в «черный список» издательства и не могут рассчитывать на публикацию. Информация о подобных фактах передается в другие издательства, в ВАК и по месту работы, учебы автора.

Статьи представляются в электронном виде только через сайт издательства <http://www.e-notabene.ru> кнопка "Авторская зона".

Статьи без полной информации об авторе (соавторах) не принимаются к рассмотрению, поэтому автор при регистрации в авторской зоне должен ввести полную и корректную информацию о себе, а при добавлении статьи - о всех своих соавторах.

Не набирайте название статьи прописными (заглавными) буквами, например: «ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ...» — неправильно, «История культуры...» — правильно.

При добавлении статьи необходимо прикрепить библиографию (минимум 10–15 источников, чем больше, тем лучше).

При добавлении списка использованной литературы, пожалуйста, придерживайтесь следующих стандартов:

- [ГОСТ 7.1-2003 Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления.](#)
- [ГОСТ 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления](#)

В каждой ссылке должен быть указан только один диапазон страниц. В теле статьи ссылка на источник из списка литературы должна быть указана в квадратных скобках, например, [1]. Может быть указана ссылка на источник со страницей, например, [1, с. 57], на группу источников, например, [1, 3], [5-7]. Если идет ссылка на один и тот же источник, то в теле статьи нумерация ссылок должна выглядеть так: [1, с. 35]; [2]; [3]; [1, с. 75-78]; [4]....

А в библиографии они должны отображаться так:

[1]

[2]

[3]

[4]....

Постраничные ссылки и сноски запрещены. Если вы используете сноску, не содержащую ссылку на источник, например, разъяснение термина, включите сноску в текст статьи.

После процедуры регистрации необходимо прикрепить аннотацию на русском языке, которая должна состоять из трех разделов: Предмет исследования; Метод, методология исследования; Новизна исследования, выводы.

Прикрепить 10 ключевых слов.

Прикрепить саму статью.

Требования к оформлению текста:

- Кавычки даются уголками (« ») и только кавычки в кавычках — лапками (" ").
- Тире между датами дается короткое (Ctrl и минус) и без отбивок.
- Тире во всех остальных случаях дается длинное (Ctrl, Alt и минус).
- Даты в скобках даются без г.: (1932–1933).
- Даты в тексте даются так: 1920 г., 1920-е гг., 1540–1550-е гг.
- Недопустимо: 60-е гг., двадцатые годы двадцатого столетия, двадцатые годы XX столетия, 20-е годы XX столетия.
- Века, король такой-то и т.п. даются римскими цифрами: XIX в., Генрих IV.
- Инициалы и сокращения даются с пробелом: т. е., т. д., М. Н. Иванов. Неправильно: М.Н. Иванов, М.Н. Иванов.

ВСЕ СТАТЬИ ПУБЛИКУЮТСЯ В АВТОРСКОЙ РЕДАКЦИИ.

По вопросам публикации и финансовым вопросам обращайтесь к администратору Зубковой Светлане Вадимовне

E-mail: info@nbpublish.com

или по телефону +7 (966) 020-34-36

Подробные требования к написанию аннотаций:

Аннотация в периодическом издании является источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований.

Аннотация выполняет следующие функции: дает возможность установить основное

содержание документа, определить его релевантность и решить, следует ли обращаться к полному тексту документа; используется в информационных, в том числе автоматизированных, системах для поиска документов и информации.

Аннотация к статье должна быть:

- информативной (не содержать общих слов);
- оригинальной;
- содержательной (отражать основное содержание статьи и результаты исследований);
- структурированной (следовать логике описания результатов в статье);

Аннотация включает следующие аспекты содержания статьи:

- предмет, цель работы;
- метод или методологию проведения работы;
- результаты работы;
- область применения результатов; новизна;
- выводы.

Результаты работы описывают предельно точно и информативно. Приводятся основные теоретические и экспериментальные результаты, фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности. При этом отдается предпочтение новым результатам и данным долгосрочного значения, важным открытиям, выводам, которые опровергают существующие теории, а также данным, которые, по мнению автора, имеют практическое значение.

Выводы могут сопровождаться рекомендациями, оценками, предложениями, гипотезами, описанными в статье.

Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации. Следует избегать лишних вводных фраз (например, «автор статьи рассматривает...», «в статье рассматривается...»).

Исторические справки, если они не составляют основное содержание документа, описание ранее опубликованных работ и общеизвестные положения в аннотации не приводятся.

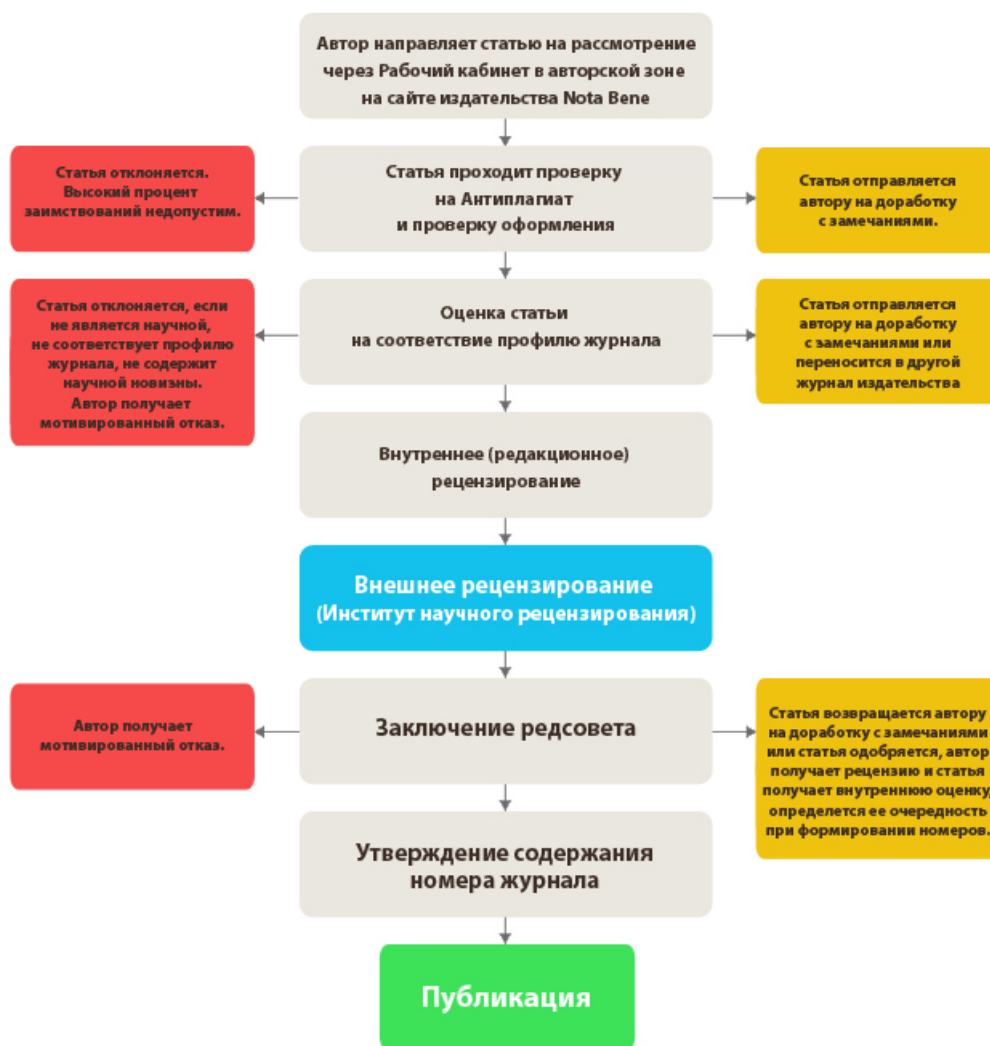
В тексте аннотации следует употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций.

Гонорары за статьи в научных журналах не начисляются.

Материалы журналов включены:

- в систему Российского индекса научного цитирования;
- отображаются в крупнейшей международной базе данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory, что гарантирует значительное увеличение цитируемости;
- Всем статьям присваивается уникальный идентификационный номер Международного регистрационного агентства DOI Registration Agency. Мы формируем и присваиваем всем статьям и книгам, в печатном, либо электронном виде, оригинальный цифровой код. Префикс и суффикс, будучи прописанными вместе, образуют определяемый, цитируемый и индексируемый в поисковых системах, цифровой идентификатор объекта — digital object identifier (DOI).

[Отправить статью в редакцию](#)

Этапы рассмотрения научной статьи в издательстве NOTA BENE.

Содержание

Богачев А.М., Ломонос А.А., Боброва Н.В. "Строгая забота" как основа воспитательной и психокоррекционной деятельности в учреждениях ФСИН	1
Кукуев Е.А., Волосникова Л.М., Огороднова О.В., Еланцева С.А. Оценка ресурса и рисков инклюзии: взгляд учащихся	17
Дианов С.А., Дианова Ю.В. Совершенствование системы правового просвещения и гражданского воспитания обучающихся в образовательных организациях высшего образования	30
Литвин Д.В., Мангасарова Л.А. Субъект-генерируемые среды как основа формирования личностно-развивающей цифровой образовательной среды	41
Приставко К.В. Обучение иностранному языку в условиях инклюзии	56
Кириянов Д.А. Формирование требований к интерфейсу сайтов ВУЗов исходя из стандартов доступности и удобства использования	69
Менжулина Д.Е. Лингвотренажёр как средство электронной лингводидактики: опыт разработки и внедрения в процесс обучения РКИ цикла видеоуроков «Прогулка по Приморскому краю»	87
Маркова А.С., Мамукина Г.И. Игра как компонент обучения иностранным языкам в высшей школе	98
Михайлова Н.В. Организация проектной деятельности обучающихся в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел	106
Старкин С.В., Приписнова Е.С. Изучение проблематики молодежных «переходов» в европейских странах	116
Шик С.В. Педагогические условия коррекции последствий жестокого обращения с детьми	127
Глуценко В.В. Концептуальный подход к решению проблемы устойчивого развития университета в период нового технологического уклада	137
Гузова А.В. Методика обучения студентов неязыковых специальностей в высшем учебном заведении	150
Бобков А.И., Нежкина Л.Ю., Гальцев С.А. Социально-гуманитарное обеспечение профессионального становления сотрудника органов внутренних дел	158
Англоязычные метаданные	166

Contents

Bogachev A.M., Lomonos A.A., Bobrova N.V. "Strict Care" as the Basis of Educational and Psychocorrective Activities in Russian Penitentiary	1
Kukuev E.A., Volosnikova L.M., Ogorodnova O.V., Elantseva S.A. Resource Assessment and Inclusion Risks: Students' View	17
Dianov S.A., Dianova Y.V. Improving the System of Legal and Civic Education of Students in Higher Education Institutions	30
Litvin D.V., Mangasarova L.A. Subject-generated environments as the basis for the formation of a personal-developing digital educational environment	41
Pristavko K.V. Teaching a foreign language in terms of inclusion	56
Kiryanov D.A. Formation of requirements for the interface of university websites based on accessibility and usability standards	69
Menzhulina D. Lingvotrenager as a means of electronic linguodidactics: experience in the development and implementation of the video tutorial cycle "A Walk in the Primorsky Territory" in the learning process of RCT	87
Markova A.S., Mamukina G.I. The Game as a Component of Teaching Foreign Languages in High School	98
Mikhaylova N.V. Organization of Project Activities of Students in the System of Professional Training of Employees of Internal Affairs Bodies	106
Starkin S.V., Pripisnova E.S. Studying the problems of youth "transitions" in European countries	116
Chik S. Pedagogical conditions for correcting the consequences of child abuse	127
Glushchenko V.V. A Conceptual Approach to Solving the Problem of Sustainable Development of the University in the Period of a New Technological Order	137
Guzova A.V. Methods of Teaching Students of Non-Linguistic Specialties at a Higher Educational Institution	150
Bobkov A.I., Nezhkina L.Y., Gal'tsev S.A. Social and Humanitarian Support for the Professional Development of an Employee of the Internal Affairs Bodies	158
Metadata in english	166

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Богачев А.М., Ломонос А.А., Боброва Н.В. — "Строгая забота" как основа воспитательной и психокоррекционной деятельности в учреждениях ФСИН // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.38849 EDN: GRNRFV URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=38849

"Строгая забота" как основа воспитательной и психокоррекционной деятельности в учреждениях ФСИН

Богачев Алексей Михайлович

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9430-2274>

заведующий лабораторией религиоведческих исследований факультета истории и социальных наук РГПУ им. А.И. Герцена, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

197198, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Большая Пушкарская, 6, кв. 20

✉ amb1976@mail.ru



Ломонос Андрей Алексеевич

Заместитель начальника, УФСИН Республики Карелия

185013, Россия, республика Карелия, г. Петрозаводск, ул. Жуковского, 32А

✉ alexrus2100@yandex.ru



Боброва Наталья Викторовна

кандидат психологических наук

Начальник психологической службы, УФСИН по Республике Карелия

185013, Россия, республика Карелия, г. Петрозаводск, ул. Жуковского, 32А

✉ ambogachev1976@gmail.com



[Статья из рубрики "Образование"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.38849

EDN:

GRNRFV

Дата направления статьи в редакцию:

28-09-2022

Дата публикации:

09-03-2023

Аннотация: В статье представлена адаптация педагогического и психолого-

педагогического подхода, основанного на идее «строгой заботы». Авторы доказывают тезис о необходимости актуализации в психической реальности совершивших преступления индивидуумов чувства сопричастности (общности) и созидательных установок (прежде всего, на здоровое родительство) как основы для пробуждения совести в противовес злокачественным вине и стыду. Данное чувство, в свою очередь, обращает к трансцендентной функции, проявляющейся при духовном развитии личности и обретении смысла. Также авторы представляют идею разработки программы воспитания и личностного развития женщин, впервые осужденных за преступления небольшой и средней тяжести. Предполагается, что реализация разработанной программы станет основой для серии эмпирических исследований. Научная новизна исследования является в синтезе отечественного подхода к воспитанию, основанному на опыте Антона Макаренко и концепцией индивидуальной психологии и педагогики Альфреда Адлера, а также экзистенциального подхода, одинаково применимого как в области педагогики, так и психологии. Такого рода синтез позволяет выйти на практико-ориентированную методологию и соответствующие методики в воспитательной и воспитательно-психологической работе по реабилитации и развитию личности осужденных за преступления небольшой тяжести и в первый раз осужденных женщин. В случае практического успеха реализации соответствующей программы ее можно будет экстраполировать как на другие категории осужденных, так и, в перспективе, на педагогическое и психолого-педагогическое сопровождение лиц, страдающих от ПТСР.

Ключевые слова:

Личность, Развитие, Совесть, Вина, Стыд, Смысл, Сопричастность, Осознание, Превосходство, Душа

Введение

Сегодня ситуация с психологическим благополучием российской молодежи и, соответственно, с характеристиками поведенческой активности в молодежной среде, является очень тяжелой. Особенно тяжелой ситуация становится в тех случаях, когда молодые люди страдают от тех или иных зависимостей, в том числе наркотической, действуют под влиянием самых разрушительных установок, вызванных в том числе смещением ценностных ориентиров. И как закономерный итог - попадают в пенитенциарные учреждения. Однако, парадоксальным образом, именно факт попадания в места лишения свободы, может стать для них шансом на преодоление зависимости, коррекции ценностей и, более того, «второе рождение» личности. Однако для достижения данной цели им необходимо актуализировать в себе установку на сопричастность, то есть на пробуждение здорового духовного начала, напрямую отсылающего нас к феномену смысла жизни. Как писал В. Франкл, «Человек, осознавший свою ответственность перед другим человеком или перед делом, именно на него возложенным, никогда не откажется от жизни. Он знает, зачем существует, и поэтому найдет в себе силы вытерпеть почти любое «как»» [\[1, стр. 45\]](#).

Вместе с тем, возникает вопрос о том, как это сделать с учетом того, что, как мы отметили выше, подавляющее большинство из них действуют под влиянием патогенных установок на саморазрушение и разрушение, отчуждены здоровых чувств радости и любви и не могут прийти к позитивным убеждениям. Влияние деструктивных установок ведет к утрате воли к жизни и, затем, в ряде случаев, наркотической зависимости и саморазрушению. Несомненно, это – болезнь, но не только в медицинском, но и

психологическом, а также педагогическом контекстах.

И вылечить такую «болезнь личности» можно только при комплексном подходе, подразумевающим обращение к духовному началу, которое, если брать христианский подход, выражается в любви к Богу и к «ближнему, как к самому себе», то есть в заботе и сопричастности, причем как в отношении другого человека, так и в способности принимать помощь.

Важно понимать, что ни один человек не представляет собой мира, полностью отчужденного от других миров. Более того, каждый из нас находится в каждом, оставаясь собой. Но ощутить и осознать это — значит пройти сквозь смерть и родиться, обретая осмысленную сопричастность. Именно такая сопричастность является основой для пробуждения и усиления стремления жить и обретения смысла жизни. Как отмечает большинство наркологов, без переживаний трансцендентного характера преодоление тяжелых форм психологических нарушений и (или) зависимостей невозможно. При этом большинство современных молодых людей достаточно далеки от традиционных конфессий. В тоже время, имея «духовный вакуум», выражающийся в полном отсутствии или же смещении ценностных ориентиров, представляют собой группу риска вовлечения в различные рода секты, пусть и ведут неосознаваемый духовный поиск [\[2\]](#). Таким образом, использование педагогических и психологических методик экзистенциального характера могут стать толчком и к здоровой актуализации духовного развития, и к нормальной адаптации к социуму (ресоциализации).

На развитие осмысленной сопричастности с собой и другим, и на актуализацию (формирование) созидательных установок и должны быть направлены действия сотрудников воспитательной и психологической служб пенитенциарной системы.

Опыт А. С. Макаренко и концепция А. Адлера

Рассмотрим «педагогическую» часть концепции выдающегося австрийского психолога и педагога Альфреда Адлера и идеи не менее выдающегося советского педагога Антона Макаренко.

Вспомним начало знаменитой «Педагогической поэмы». В первое время ее персонал во главе с Макаренко подвергался постоянным унижениям со стороны обнаглевших воспитанников. Сам великий педагог писал: «Первые месяцы нашей колонии для меня и моих товарищей были не только месяцами отчаяния и бессильного напряжения, — они были еще и месяцами поисков истины. Я во всю жизнь не прочитал столько педагогической литературы, сколько зимою 1920 года» [\[3, стр. 4\]](#). В результате будущий великий педагог нарушил все правила, избив воспитанника (к чему мы, естественно, не призываем) в ответ на хамство с его стороны, однако и сам побитый (юноша по фамилии Задоров), и его товарищи отреагировали на действия резким улучшением своего поведения.

И хотя сам Макаренко утверждал, что в своей практической деятельности отошел от «всех теорий» и сосредоточился на конкретной, реальной деятельности, случай с Задоровым (и, в целом, педагогические успехи в колонии имени Горького) может быть объяснен с помощью педагогики и педагогической психологии. Обратимся, например, педагогической части индивидуальной психологии А. Адлера.

Напомним об основных положениях созданной им школы. Согласно адлерианской теории человек появляется на свет с двумя основными, фундаментальными чувствами: чувством общности («социального интереса», а, по сути, сопричастности) и чувством

недостаточности [\[4\]](#). Поэтому любому ребенку необходимо выдержать переживание пустоты и собственной слабости, а затем обрести целостность. Первоначально Адлер рассматривал чувство недостаточности в контексте «неполноценности органов», но затем он перешел на психолого-педагогические позиции. Формулируя его идеи с этих позиций, можно сказать, что дефицит полноценных, гармонических взаимоотношений, выводит на авансцену стремление к превосходству, и, стало быть, жажды власти, невротической страсти контролировать других людей, чтобы хоть как-то контактировать с ними, хоть как-то проявлять себя. Но чем большего «превосходства» он достигает, тем сильнее внутри него чувство собственной никчемности, своей малой ценности, что приводит к комплексу малоценности, который, согласно Адлеру, возникает в возрасте 3—5 лет. Одновременно в этом возрасте и формируются уникальный жизненный стиль конкретного человека, его истинная самооценка и базовый сценарий (прототип): «Индивидуальная психология рассматривает жизнь человека как целостность, относясь к каждой единичной реакции, каждому движению и импульсу, как к проявленной части индивидуальной жизненной установки», «ранний вариант личности, воплощающий цель» [\[5, стр. 52\]](#). И эта установка закрепляется в подсознании.

В данном контексте и в контексте обращения к личности человека, совершившего преступления, приведем еще одну цитату из трудов Адлера: «Рассмотрим, например, как совершаются преступления. Если мы исследуем логику, мышление и мотивы преступника, то обнаружим, что он считает свои преступления не только разумными, но и героическими. Он верит, что достиг превосходства <...> он не видит, что поступки его демонстрируют что-то иное, очень далекое от героики» [\[6, стр. 22\]](#).

Если развитие идет по неблагоприятному пути, то человек, как отмечалось выше, все дальше удаляется от первоосновы бытия, от любви, заражаясь вирусом власти. Таким образом происходит гиперкомпенсация комплекса малоценности, внутренней слабости. В этом случае личность (речь идет и о мужчинах, и о женщинах) оказывается под влиянием жизненных сценариев «мужского протеста», т.е. под воздействием страха перед женственностью, страха перед слабостью, с которой ассоциируется женственность. Э. Берн описывает одного пациента в «адлерианских» терминах: «На протяжении большей части жизни у него отсутствовали "простые" способности к человеческим контактам. Он не любил и не сражался. Его напряжения накапливались в нем самом. Он никогда не мог разрешить ни одну из своих проблем. Он никогда не мог полюбить какое-нибудь место в жизни или какого-нибудь человека. Он попросту плыл по течению через разные занятия, мимо разных людей, не выражая никаких внешних чувств к этим людям» [\[7, стр. 124\]](#). Вышесказанное можно схематизировать, создав систему координат, где ось абсцисс будет обозначать стремление к общности, силу любви, а ось ординат — стремление к борьбе (превосходству).

Жизненные стили в контексте компенсации/гиперкомпенсации по А. Адлеру:



Опираясь на представленную выше схему, можно сказать, что, например, в описанном А. Макаренко «случае с Задоровым» педагог показал одновременно способность проявлять силу (бороться) при одновременном появлении чувства сопричастности (общности), - воспитанники сердцем понимали, что Макаренко их любит. Таким образом, и внутри них формировалась установка на сопричастности при готовности во внутренней борьбе преодолевать собственные деструктивные порывы.

Введем понятие **«строгая забота»** и дадим ему определение. **В нашем понимании, строгая забота – внимательное, принимающее и поддерживающее ядро личности человека отношение к нему, сопряженное с жесткой коррекцией неприемлемых действий (поведения, в целом) этого человека в контексте помощи в осуществлении им развивающей личность созидательной деятельности.**

Отметим, что разными словами о строгой заботе писали самые разные авторы из разных поколений педагогов, психологов, философов, социологов и представителей многих других специальностей и направлений науки. По большому счету, она может быть выражена и словами, принимаемыми многими христианами: *«Люби грешника, отвергай грех»*. В настоящей статье мы сделали акцент на наследии таких «патриархов» педагогического и психолого-педагогического подхода, как А. С. Макаренко и А. Адлер (несмотря на аналогии огромного количества соответствующих концепций и идей), чтобы показать «сердцевину» феномена с выходом на необходимость разработки специальной программы развития личности осужденных в рамках системы ФСИН (об этом мы еще скажем ниже).

Рассмотрим в данном контексте феномен чувства вины (и, стало быть, совести).

Воспитание и пробуждение здорового чувства вины

Адлер уподоблял процесс психокоррекции процессу воспитания, но воспитания именно строгой заботой, избегая одновременно жестокости, баловства, пренебрежения и сверхконтроля, то есть тех действий, которые по Адлеру и приводят формирования комплекса малоценности: «Пациент приходит к вам "закоренелым грешником" Услышав вопрос: "Где ты был, когда каждый искал свое место в мире?", - он укажет на свою навозную кучу, которая ему мешала. Мы можем ясно видеть, в чем его проблема, в то время как он будет пытаться воздвигнуть для нас препятствия, подобно тому, как преступник старается создать себе алиби. Я вовсе не намерен затушевывать различие между невротиком и преступником. "Если бы меня не мучила бессонница, я бы стал

значительным человеком". "Если бы мне не нужно было целый день мыть руки, я достиг бы высокой цели". В то время как он пытается привлечь наше внимание к одному моменту, мы должны не упускать из виду совсем другой. Он указывает нам на свои затруднения, мы же должны видеть за этим попытку защитить свое фиктивное превосходство, спасти свое честолюбие. В его словах вы должны всегда слышать: что бы я делал, если бы все эти симптомы мне не мешали? Наша задача заключается в том, чтобы заставить его высказать в словах то, что он смутно ощущает. На уровне чувств в нем присутствует ощущение огромной собственной ценности. Индивидуальная же психология придает большое значение тому, чтобы направить душевное развитие человека по нормальному пути с помощью формирования в нужной степени способности сотрудничества» [\[8, стр. 45\]](#). В случае успеха такого формирования способности к сотрудничеству человек заново развивает в себе способность принять на себя ответственность за свою жизнь. Если использовать термины из теории объектных отношений в понимании школы М. Кляйн, то можно сказать, что он учится сочетать в себе «хороший» и «плохой» объекты [\[9\]](#).

Но какие именно переживания, какой именно опыт будет этому способствовать? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, приведем мыслительные эксперименты, описанные в работе «Путь к Другому» [\[10\]](#). В рамках этого мыслительного эксперимента предлагается следующее: «Сначала вспомните какой-то эпизод из начала Вашей жизни (как можно ближе к раннему детству). Разрешите себе сконцентрироваться на том, что Вы видите, ощущаете, слышите в этот момент. Затем, прочертив воображаемую линию жизни, перейдите к какому-либо более позднему событию. После этого переместитесь в настоящий момент и сделайте новый шаг вперед, в некую точку будущего. А теперь шагните... в момент собственного умирания... Не правда ли, с момента начала жизни, по крайней мере, осознанной, прошел всего один миг? И такой же миг остался до смерти получается, что жизнь – это один миг (тут появляются новые практически значимые закономерности переживания времени и вечности, такие, например, как ускорение времени, которое в детстве течет медленно, а со взрослением – все быстрее). И важно в течение этого мига (смерти-рождения) только то... а что важно? А то, что позволяет быть, быть перед лицом вечности. Быть же, значит, любить. В самом деле, чувство себя (того самого «я-есть») изначально подразумевает, что есть кто-то еще («не-я»), то есть Другой. Здесь важно вдуматься и вчувствоваться в только что прочитанное. В самом чувстве «я» изначально (пусть даже и потенциально) заложено чувство Другого (иного центра бытия), без которого переживание «я-есть» невозможно. Быть собой и, соответственно, чувствовать Другого, и значит – быть. Терять Другого – значит умирать, как будто что-то вырывают из груди. Звучит по-философски, но весьма жизненно и конкретно, не правда ли? И со всем этим связаны весьма конкретные законы и закономерности, общие и частные... А теперь в рамках второго мысленного эксперимента представьте себе следующую ситуацию: у родителей есть любимый ребенок. И этот ребенок внезапно умирает. Они помнят о нем, горюют, быть может, молятся. И вдруг появляется некто (прилетает «волшебник в голубом вертолете») и говорит: «Вот вам робот (совершенная модель) полностью повторяющий поведение вашего ребенка и полностью похожий на него. Живите и наслаждайтесь». Как Вы думаете, читатель, будут ли утешены родители? С моей точки зрения, они бы не отождествили робота с ребенком, робот не стал бы заменой ему. Но по какой причине? В роботе отсутствовало бы нечто, составляющее суть человека, суть живого существа, некий центр переживания, интернациональности, бытия. В «железяке» нет внутренней сущности, сущности, определенным образом чувствуемой, улавливаемой нами, ведь любовь гораздо шире физической личности любимого человека и сосредоточена на духовном существовании

любимого, его внутренней сущности.

Выведем тезис: строгая забота при обращении к духовному измерению со стороны воспитателя позволяет пробудить, актуализировать в воспитуемом глубинное чувство сопричастности и стремления к духовному развитию. Очевидно, что в наибольшей степени это относится к подросткам и молодым женщинам, в том числе осужденным. Можно сказать, что в них необходимо пробудить внутреннее чувство и осознание феномена, который во все времена и практически у всех народов мира назывался «душой». Обращение к феномену души выводит личность из свойственного нашего времени «кокона» виртуальности [\[11\]](#), возвращая к живой реальности общения «человек-человек». Специалист юнгианской традиции Дж. Хиллман пишет: «Слово «душа» - не научный термин и редко появляется в современной психологической литературе, а если и появляется, то обычно взятое в кавычки, которые как бы должны защитить от возможной инфекции его стерильное в научном отношении окружение... Существует немало слов подобного рода, которые, несмотря на то, что имеют смысл, не находят места в современной науке. Это не означает, что объект, к которому относятся эти слова, не обладает реальностью, поскольку научный метод игнорирует слова, означающие эту реальность... В «первобытных» языках нередко встречаются хорошо разработанные понятия для обозначения жизненного начала, которое этнологи обычно называют «душа». Для говорящих на этих языках душа - чрезвычайно дифференцированное представление, призванное выразить реальность воздействия высшей силы на конкретного человека. Душу представляли в образе внутреннего, сокровенного человека, в образе внутренней сестры или супруги, как место или глас Бога в человеке, как космическую силу, в которой все существующие вещи принимают участие, как нечто, данное человеку Богом, как совесть, как множественность... Не алмаз, но губка, не отдельно горящее пламя, но непрерывное соучастие, бесконечно запутанный клубок из жизненных нитей, чьи узлы в такой же степени моя проблема, как и «ваша», и «их», - вот образ души. Коллективная природа глубин души означает: ни один человек не представляет собой острова. Юнг очень рано обратил внимание на взаимосвязь двух душ в процессе терапии ... Юнг подчеркивает важность взаимоотношений для созидания души: «душа человека... может существовать только во взаимоотношениях и благодаря взаимоотношениям с людьми; ...сознательное стремление к достижению внутреннего единства весьма дорожит своими человеческими связями, видя в них совершенно необходимое условие такого единства, поскольку без сознательного признания и приятия нашего кровного родства с теми, кто окружает нас, не может быть и речи о синтезе личности» [\[12, стр. 17\]](#).

Важно подчеркнуть, что что здесь мы находим и основание **нравственной основы** человеческой личности. Приведем пример. Скажем, мужчина обидел женщину, которую он любит, и которая является одной из основ его способности чувствовать сопричастность (ощущать душу). В этом случае действие (проступок) наносит урон внутреннему образу, занимающему важное место в строении «я» совершившего данный проступок человека. В этой ситуации от него требуется исправить содеянное во внешнем мире и одновременно выдержать связанную с этим чувством и осознанием боль. Так происходит подлинное искупление. При злокачественной же вине фиксируются неспособность выдержать душевную боль и разрушение составляющих «я» образов. В результате индивидум попадает в порочный круг разрушения и саморазрушения. Он не может осознать, пережить собственную «плохость» и затем ее преодолеть. Иногда на «зараженного» злокачественной виной человека буквально «наваливается» невыносимая тяжесть вины, в результате чего он возвращается к разрушению во внешнем мире. Так формируется и укрепляется порочный круг разрушения и

саморазрушения. Он подразумевает постоянное переживание потери основополагающих его «я» образов, а, значит, блокаду здорового чувства вины. Соответственно, индивидум не может подлинно любить и конструктивно взаимодействовать, и оказывается отрезанным от собственных глубинных чувств и здоровых ощущений. Чтобы «пробиться» к ощущению жизни, он зачастую употребляет те ли иные психоактивные вещества, что приводит к зависимостям и к деградации, что ведет зачастую приводит как к проблемам с самооценкой личности, так и к аддиктивной идентичности, формируемой еще в подростковом возрасте [\[13\]](#). Отметим, что между злокачественной виной и виной доброкачественной (совестью) находится состояние стыда, которое представляет собой ориентацию не на трансцендентную связь между истинным «я» и Другим, не на глубинные чувства, а на сохранение «эго» и, соответственно, на внешнюю оценку и на внушенные нам, не пропущенные через душу установки]. Как отмечает С.А. Тарасова, «в самом общем виде экзистенциальные проблемы осужденных связаны с переживанием глубокого чувства одиночества и ненужности, с потерей самоуважения и самооценности, с потерей чувства ценности жизни, глобальным недоверием к людям и миру в целом, отсутствием смысла своего существования. Экзистенциальные проблемы порождают тревогу, страх и отчаяние, становятся источником «экзистенциальной боли» и страдания» [\[14, стр. 73\]](#). Более того, эти проблемы могут привести и к самым негативным последствиям в виде деструктивных действий одиночек, а также групповых и массовидных действий и явлений злокачественного характера, о чем подробно говорится в серии научных работ, авторами и соавторами которых выступили А.В. Воронцов, А.М. Прилуцкий и А.М. Богачев [\[15, 16, 17\]](#). Отметим попутно, что здесь же в существенной степени лежит и ключ к пониманию к очень распространенной среди американских и российских подростков игре в удушение [\[18\]](#).

Именно такова психология асоциальной личности, и именно перевод злокачественной вины в вину доброкачественную, в работу совести (а не только и не столько стыда) с помощью строгой заботы и духовного развития и является основой ресоциализации, в том числе в случае осужденных, особенно, - осужденных женщин, еще не успевших вовлечься в деструктивную среду. Подчеркнем: тем из них, которые готовы, хотя бы потенциально, к развитию (эволюционному и (или) прорывному) своей личности. Да, проблема оказания социально-психологической помощи и духовной поддержки взрослым людям и подросткам, оказавшимся в силу тех или иных обстоятельств в местах лишения свободы, является одной из наиболее деликатных и важнейших педагогических, психологических и духовных проблем, рассматриваемых при ресоциализации осужденных [\[19\]](#). Еще раз подчеркнем, что в настоящее время в пенитенциарной системе находится огромное количество людей, которых ни в коей мере нельзя считать потерянными для общества, ведь «...преступникам, отвергнутым обществом, нужна любовь. Они, как малые дети, бывают чувствительными к ней...», «...наши современные тюрьмы и исправительно-трудовые колонии – это огромные приходы, нуждающиеся в Слове Божиим и духовном окормлении, может быть больше, чем обычные приходы в миру» [\[20\]](#). Более того, можно сказать, что в ряде случаев это люди, проходящие сквозь теневую сторону собственной личности и готовые выйти из нее с помощью как собственной духовной работы, так и внешней духовной поддержки - строгой заботы, - которая так нужна человеку, обращающегося к трансцендентному началу [\[21\]](#).

Конечно, к эволюции личности способен не каждый осужденный, однако шанс на это необходимо дать тем из них, кто этого желает, и у кого соответствующая деятельность находится в «зоне ближайшего развития». Отметим, что неосознаваемый духовный

поиск, отмечаемый у современной российской молодежи, вполне может проявляться и у ряда совершивших преступления граждан. И в ходе этого поиска им необходимо бывает за что-то «зацепиться», укоренившись в способности созидательно развиваться.

Понятие «жизненных якорей»

Многим, наверно, знакомо понятие «якоря», которое, чаще всего, используется в области НЛП. Однако, по нашему убеждению, это понятие можно экстраполировать на жизненный путь человека, как таковой. Скажем, случай с Задоровым из «Педагогической поэмы» показывает, что и для самого Макаренко, и для его воспитанника ситуация стала именно «стратегическим якорем», оказав сильное влияние на всю последующую жизнь. Наша задача, чтобы в результате воспитательного воздействия на тех, кто в нем нуждается (в нашем контексте – на осужденных) сформировался именно такой «якорь». А он формируется тогда, когда воспитанник одновременно получает со стороны воспитателя и заботу, и строгость, причем как в особенные моменты напряжения душевных сил, так на протяжении длительного времени. Для того, чтобы психика стала восприимчивой к строгой заботе, воспитаннику (воспитаннице) нужно получить доступ к своей способности быть сопричастным и как бы заново пройти через, как правило, пропущенные в детстве периоды отождествления (идентификации) с родительскими образами, для того, чтобы на этой основе научиться регулировать собственное поведение в соответствии с созидательными ценностями. Соответствующий опыт и станет тем ресурсом, тем «жизненным якорем», который поможет личности находить устойчивость в самые сложные моменты.

Наличие тех или иных «жизненных якорей» у индивидуума определяется многими факторами: гендерными, ситуационными, установочными и т.д. Они могут быть базовыми и приобретаемыми в процессе социализации человека. Но главная их суть и задача состоит в сохранении непрерывности личности и возвращении на правильный путь ее развития.

Заключение и рекомендации

В связи с вышесказанным востребованной является разработка программы педагогической и психологической реабилитации и развития личности осужденных, и, прежде всего, женщин, впервые осужденных за преступления небольшой и средней тяжести (как в наибольшей степени сенситивных к соответствующим изменениям).

За основу можно бы взять успешно апробированную в системе ФСИН программу «Я – родитель» (где образ зрелого, успешного родителя выступает как базовая «матрица» необходимых для укрепления взрослого «я» идентификаций), внося в нее элементы из практической части таких технологий, как НЛП, и совокупность техник саморегуляции психоэмоциональных состояний, и методических систем, таких как психосинтез и логотерапия. В случае с НЛП, на наш взгляд, уместным было бы использование, например, техники «Идентификация», при которой происходит отождествления с реальной или воображаемой личностью, являющейся для конкретного индивидуума максимально идеальной моделью родителя. В плане саморегуляции возможно применения техники «Ресурсное воспоминание» вместе с модификациями релаксации по Джейкобсону и т.д. В случае с психосинтезом речь идет о техниках работы с воображением, позволяющих актуализировать потребность и способность в зачатии и рождении ребенка, заботы о нем и развития собственной личности как «Образ Цветка». Кроме того, в сочетании с этими техниками крайне востребовано было бы применение техник арт-подхода, включая рисование в круге. Кроме того, к беседам о полноценном

родительстве имеет смысл добавить элементы экзистенциального подхода и логотерапии с выходом на полноценное осмысление собственной жизни и обретение личностного смысла. Особо следует подчеркнуть, что применение соответствующих методологии, методов, технологий и техник позволит достичь полноценного интегративного эффекта (особенно с учетом специфики исправительных учреждений, подразумевающей исключение техник, направленных на телесный контакт). «Тонкая» работа в области внутреннего мира, появление внимания и заботы в общем контексте лишения свободы (включая необходимость выполнять распорядок дня) могут и должны выполнить функцию именно «строгой заботы», позволяя личности превращать хаотическую энергию в созидательный порядок.

Целью такой программы должно стать содействие качественному улучшению психологического благополучия участников программы, их стремлению созидательно жить, преодолеть существующие у них зависимости. Соответственно, **задачами** программы стало обретение ее участниками способностей а) искать и находить созидательный смысл своей жизни во взаимодействии с другими; б) Использовать внутренний потенциал для саморазвития; в) Обрести интерес к самим себе и к своему психологическому развитию, к достойному супружеству и родительству; г) принимать свои глубинные чувства. В качестве категории ее **участников**, а наш взгляд, целесообразно выделить осужденных преимущественно до 35 лет, в зоне ближайшего развития которых отмечается осознанная или неосознанная готовность к развитию (эволюции) личности. Реализация программы предполагается в сотрудничестве **психологической** и **воспитательной** служб ФСИН.

Приведем примерный **план** такой программы:

- 1) Вступительная беседа. Обучение методике «Релаксация по Джейкобсону» (после этой и каждой последующей методики используется техника «Рисование в круге»), соответствующие рисунки сохраняются, символизируя динамику состояний и личностной работы. Кроме того, каждое занятие происходит в контексте воспитательной беседы (бесе) в русле экзистенциального подхода, позволяющей включить полученный внутренний опыт в структуру личности и повседневную деятельность;
- 2) Обучение работе с внутренним ресурсом с помощью техники «Заветное место» и соответствующая беседа;
- 3) Обучение работе с внутренним ресурсом с помощью техники «Ресурсное воспоминание» и соответствующая беседа;
- 4) Работа с актуализацией потенциала развития и интеграции с помощью техники «Единственный цветок» и соответствующая беседа и соответствующая беседа;
- 5) Работа с интегративным потенциалом личности с помощью техники «Семь животных» и соответствующая беседа;
- 6) Сеанс повторения пройденных занятий с помощью, адаптированной под данную задачу техники «Ресурсное воспоминание» и соответствующая беседа;
- 7) Актуализация потенциала развития и самосовершенствование с помощью техники «Маяк и Бабочка» (по Р. Ассаджиоли) и соответствующая беседа;
- 8) Актуализация потенциала работы над собой (включая самокритику) с помощью техники «Восстановление дома» (по Р. Ассаджиоли) и соответствующая беседа;

9) Обращение образу полноценного родительства. Использование техники «Настоящий Родитель» (идентификация со значимой ролевой моделью) и соответствующая беседа;

10) Обращение к желаемому образу будущего (в том числе контексте полноценного родительства) с использованием техники «Линия жизни» и соответствующая беседа;

11) Закрепление установки на созидательную жизнь с помощью техники «Письма к себе» и соответствующая беседа;

1 2) Завершающее занятие с повторным использованием техники «Ресурсное воспоминание» и соответствующая беседа.

С учетом проведения занятий раз в неделю данная программа будет рассчитана на 2-3 месяца, что может позволить проводить ее и для осужденных на небольшие сроки. В дальнейшем при необходимости возможна дальнейшая работа (например, путем регулярных бесед).

После проведения цикла занятий возможно регулярное проведение групповой работы в режиме дискуссии (1-1.5 часа) в режиме 1 занятие в неделю (в две недели, в месяц) с обсуждением текущих событий.

Отметим также, что в условиях исправительного учреждения не исключена необходимость предварительного проведения занятия в режиме «знакомства/дискуссии».

Важно особо подчеркнуть, что участию в программе рекомендуются осужденные, проявляющие стремление и (или) готовые в работе по развитию (эволюции) своей личности. Даже если таких осужденных будет 10-15% от всех, работа с ними будет иметь огромный смысл, потому что даст шанс на новую жизнь именно тем, кто к этому стремится и, тем самым, исправительная функция системы исполнения наказаний будет реализовываться оптимальным образом.

На наш взгляд, разработка и апробация такой инновационной программы позволит сделать новый шаг вперед в реализации ряда целей и задач, поставленных государством и обществом перед ФСИН РФ. Результаты этой апробации, на наш взгляд, могут и должны стать основой для серии дальнейших научных работ и станут, в каком-то смысле, новым словом в процессе развития психологической и воспитательной служб в системе ФСИН.

В целом, же, совершенно очевидно, что решение этих и многих других задач, стоящих перед пенитенциарной системой, требует именно духовного, нравственно-ориентированного подхода. Вот, собственно, почему это - фронт и одновременно, область «ближайшего развития» воспитательной системы ФСИН, у которой, как было отмечено выше, уже есть серьезные наработки в данной сфере. Убеждены также, что в этой работе было бы полезным самое деятельное участие духовных лиц, принадлежащих к традиционным для России конфессиям.

Библиография

1. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере. Издательство «Смысл», перевод на русский язык, 2004. М: Альпина нон-фикшн, 2009. — 239 с.
2. Религиозные, этические и бытовые категории в бессознательной области психической реальности современной российской молодежи: попытка сравнительного анализа / А. М. Богачев, А. О. Блинкова, А. М. Прилуцкий [и др.] //

- Философия и культура. – 2020. – № 8. – С. 53-67. – DOI 10.7256/2454-0757.2020.8.33359. – EDN TWQYMM.
3. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма в 2 кн. Книга 1 / Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 348 с.
 4. Адлер А. Индивидуальная психология и развитие ребёнка. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017., 167 с.
 5. Адлер А. Понять природу человека. — СПб.: Академический проект, 1997. — 256 с.
 6. Адлер А. О стремлении к превосходству. — СПб.: Астер-Х, 2017, 44 с.
 7. Берн Э. За пределами игр и сценариев / Сост. Клод М. Штайнер и Кармен Керр; пер. с англ. Ю. И. Герасимчик. — 2-е изд. — Минск: Попурри, 2008. — 464 с.
 8. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. — М.: Когито-Центр, 2002, 219 с.
 9. Кляйн М., Любовь, вина и репарация. — Т. II. — Ижевск: ERGO, 2007. 386
 10. Богачев, А. М. Путь к Другому. О некоторых закономерностях практической психологии: монография / А. М. Богачев. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Санкт-Петербург : Астерион, 2019. – 221 с.
 11. Prilutsky, A. M. Ontological and axiological peculiarities of mental structures and processes in children and adolescents in the conditions of virtualization of main activities / A. M. Prilutsky, A. M. Bogachev, A. O. Blinkova // . – 2019. – Vol. 8. – No 5A. – P. 85-95. – DOI 10.34670/AR.2019.45.5.040. – EDN SUNCDA
 12. Хиллман Дж. «Опус психологии: сотворение души» // Журнал практической психологии и психоанализа.-2005-. № 3, С. 234-249
 13. Богачев, А. М. Особенности самооценки представителей подросткового (юношеского) возраста как маркер формирования идентичности личности / А. М. Богачев // Научное мнение. – 2020. – № 1-2. – С. 144-150. – DOI 10.25807/PBH.22224378.2020.1.2.144.150. – EDN JOQHSR.
 14. Тарасова С.А. Психологические проблемы осужденных в свете экзистенциально-аналитической теории А. Лэнгле // Вестник Самарского юридического института.- 2014.-№2 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-problemy-osuzhdennyh-v-svete-ekzistentsialno-analiticheskoy-teorii-a-lengle> (дата обращения: 01.11.2022).
 15. Богачев, А. М. Экстремистское поведение как "акт коммуникации": теолого-психологический анализ / А. М. Богачев, А. М. Прилуцкий, Г. И. Теплых // Вопросы теологии. – 2021. – Т. 3. – № 2. – С. 267-281. – DOI 10.21638/spbu28.2021.209. – EDN OCQPWJ.
 16. Воронцов, А. В. Трагедия в Керчи: опыт социально-психологического анализа предпосылок / А. В. Воронцов, А. М. Прилуцкий, А. М. Богачев // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2019. – Т. 24. – № 2(77). – С. 138-144. – DOI 10.24411/1999-6241-2019-12002. – EDN EHYCCQ.
 17. Психосемиотика деструктивного поведения: от убийства символического к убийству реальному / А. В. Воронцов, А. М. Прилуцкий, А. М. Богачев, Г. И. Теплых // Общество. Среда. Развитие. – 2022. – № 1(62). – С. 86-96. – DOI 10.53115/19975996_2022_01_086-096. – EDN WKINOA.
 18. Andrew T.A., Fallon K.K. Asphyxial games in children and adolescents // Am. J. Forensic. Med. Pathol. – 2007, № 28(4). – P. 303–307
 19. Панова О.Б. Экзистенциальный подход к правовой ресоциализации воспитанников детских исправительных учреждений // Прикладная юридическая психология. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialnyy-podhod-k-pravovoy-resotsializatsii-vospitannikov-detskih-ispravitelnyh-uchrezhdeniy> (дата обращения:

26.10.2022).

20. Остановитесь на путях ваших! ... Записки тюремного священника. /// Протоиерей Г. Коляда [Электронный ресурс] : сайт «Азбука веры»URL: https://azbyka.ru/otechnik/Gleb_Kaleda/ostanovites-na-putjah-vashih-zapiski-tyuremnogo-svjashhennika/ (дата обращения 01.11.2022)
21. Прилуцкий, А. М. Психолого-теологические аспекты подготовки к таинствам покаяния и причащения в православии / А. М. Прилуцкий, А. М. Богачев // Вопросы теологии. – 2020. – Т. 2. – № 2. – С. 297-314. – DOI 10.21638/spbu28.2020.208. – EDN HQKDOF

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

На рецензирование представлена работа «Строгая забота как методология и технология воспитательной и психокоррекционной деятельности в контексте экзистенциального подхода».

Автором поставлена задача нахождения механизмов для развития у заключенных осмысленной сопричастности с собой и другим, а также актуализации (формирования) созидательных установок. Методологической основой является экзистенциальный подход.

Достоинством работы является то, что автор актуализировал духовный, нравственно-ориентированный подход для решения основных задач, стоящих перед пенитенциарной системой. Именно это становится областью «ближайшего развития» воспитательной системы ФСИН.

Основными рекомендациями являются следующие:

- 1). Сделать полный теоретический обзор и анализ работ по затронутой проблеме, осуществив упор, в том числе, на современные исследования, которые были выполнены в последние годы.
- 2). В работе представить более четкую структуру, в которой должны в соответствии с требованиями выделяться: введение с обозначением проблематики, актуальности, предмета и цели; теоретический обзор; описание исследования, заключение. В заключении должны быть представлены структурированные и аргументированные выводы, обозначена практическая значимость.
- 3). В работе отсутствует собственное исследование, как таковое. Автор сделал краткий обзор тех положений экзистенциального подхода, которые и так известны. Актуальность предмета не обоснована, есть примеры из работ классиков А. Макаренко, А. Адлера и т.д. Но - отсутствует авторское исследование. Поэтому не обозначена научная новизна при решении затронутой проблемы, в статье она отсутствует.
- 4). Достоинством работы могла бы стать разработанная программа педагогической и психологической реабилитации и развития личности осужденных, о которой говорится в заключении. Именно это – авторский вклад в решение проблемы.
- 5). Название статьи не полностью соответствует содержанию. Частично описана методология, но отсутствует обоснование и описание технологии воспитательной и психокоррекционной деятельности. Плюс, речь идет именно о деятельности психологических служб пенитенциарной системы. Это также должно быть отражено в названии.

Замечания:

1). Библиография статьи включает в себя 11 отечественных источников, незначительная часть которых издана за последние три года. Проблематика работ соответствует тематике статьи. В библиографии представлено только 2 научные статьи, остальные издания – книги, монографии, пособия.

В оформлении каждого источника литературы есть значительное количество неточностей (например, количество источников – не менее 20; 1/3 источников должны быть зарубежными, дата издания, особенности оформления и т.д.). Поэтому необходимо оформить библиографию строго в соответствии с Правилам оформления литературы 2022, размещенными в разделе Правила оформления списка литературы.

2). В работе есть технические недочеты и опiski, что нуждается в доработке.

Работа нуждается в значительной доработке. Учет замечаний при доработке позволит представить в редакционный совет целостную научную работу.

Статья актуальна с теоретической точки зрения, отличается несомненной практической ценностью. Работа может быть рекомендована к опубликованию после исправления замечаний и рекомендаций.

Результаты процедуры повторного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Объектом исследования в представленном к рецензированию материале выступает идея «строгой заботы» - предметом её реализация в учреждениях ФСИН.

При достаточно высоком уровне содержательности данный материал не вписывается в формат научной статьи по следующим причинам.

1) Практическая часть представлена в форме приложения, что недопустимо для научных публикаций. В работах по психолого-педагогическому направлению практическая часть должна содержать описание эксперимента или отдельных этапов эксперимента по повышению эффективности какой-либо работы с представлением результатов в тезисно-аналитическом виде с их интерпретацией в виде числовых значений, либо в виде текстового описания конкретных результатов. Представленная в приложении информация изложена в исключительно описательном, но не аналитическом виде. Приложение является частью квалификационных работ вроде диссертаций, где нужно полностью представлять программу. В статье же нужно отразить суть программы и особенности работы с ней с обоснованием её эффективности, разбором трудностей и перспективных путей педагогической деятельности в описываемом контексте, на приложение же можно сделать ссылку.

2) Теоретическая часть носит скорее популярно-просветительский характер с элементами хрестоматии, но не является аналитическим материалом в научно-педагогическом понимании этого слова. Во-первых, в научных статьях не приняты цитирования больших фрагментов текст, тем более что речь идёт о работах классиков, знакомых большому числу читателей. В таком случае принято делать описательную ссылку, например: Известный педагог А.Макаренко описывал ситуацию, при которой... + ссылка на страницы книги.

В теоретической части отсутствует тезисное определение сущности, структуры и содержания строгой заботы с позиций педагогики как науки. Отсутствует обзор исследований, посвященных строгой заботе. При неоспоримо огромном вкладе Макаренко в отечественную педагогику нельзя не признать, что со времени его трудов прошёл почти век, за который в нашей стране и обществе случилось очень большое число трансформаций. Именно поэтому сегодня актуально то, как идеи Макаренко

интерпретируются современными исследователями и педагогами-практиками. В принципе то же самое можно сказать и о Берне, и об Адлере.

3) В заголовке «Строгая забота как методология и технология воспитательной и психокоррекционной работы...» присутствует категориально-педагогическая ошибка. Методология и технология – совершенно разные вещи. Технология в педагогике – конкретный алгоритм взаимосвязанных действий, в то время как методология – обобщённая совокупность педагогического инструментария для конкретных целей и задач. Один и тот же феномен не может позиционироваться как и методология, и технология сразу. Вероятно, в этой работе речь идет о технологии, если представлена программа. Отметим, что воспитательная и психокоррекционная работа – разные направления психолого-педагогической деятельности. В тексте автор называет строгую заботу еще и концепцией, что уже означает третью научно-педагогическую категорию. Такая универсальность в названии и терминологии, означает фактически «сваливание в одну кучу» совершенно разных, пусть и взаимосвязанных, вещей и служит индикатором отсутствия чёткой методологии и теоретического замысла исследования.

4) Притом что текст написан хорошим литературным языком, нельзя не признать, что описательность и повествовательность в нём явно доминирует над тезисностью, постулированием и анализом. Фактически в материале идёт описание педагогической практики, при этом понятийно-категориальный педагогический анализ практически отсутствует. Таким образом, материал носит просветительский, но не научно-аналитический характер. Этот текст хорошо впишется, например, в учебник или учебное пособие по пенитенциарной педагогике, но не может быть опубликован в журнале из перечня ВАК по причине принципиального несоответствия научно-аналитическому формату как с теоретической, так и с практической точек зрения.

Рукопись рекомендуется отклонить.

Результаты процедуры окончательного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Рецензия

на статью «"Строгая забота" как основа воспитательной и психокоррекционной деятельности в учреждениях ФСИН»

Актуальность темы исследования и ее соответствие специализации журнала «Педагогика и просвещение» не вызывает сомнения в связи с современными тенденциями социального развития, которые определяют приоритеты воспитательной работы в различных видах учреждений, в том числе учреждениях ФСИН.

Предметом исследования является программа воспитания на основе «строгой заботы» в учреждениях ФСИН в современных условиях.

В качестве проблемного поля исследования представлен анализ таких категорий как «воспитание», «воспитательная работа», «программа воспитания», «строгая забота», «чувство вины», «нравственная основа личности».

Выявлены и подробно проанализированы результаты реализации программы воспитательной работы: «Я -родитель», (где образ зрелого, успешного родителя выступает как базовая матрица, необходимая для укрепления взрослого «я» идентификаций).

Достоинством работы являются ключевые, сквозные ведущие идеи воспитательной работы в учреждениях ФСИН, которые проходят красной нитью через всю исследовательскую работу.

Интерес представляет проектирование и апробация инновационной программы воспитания «Я - родитель»: начиная от замысла, логики работы и до процесса реализации. Представлено подробное пошаговое описание этапов и техник по направлению к реализации намеченной цели по развитию (эволюции) личности.

Методология рецензируемой работы построена на основе духовного, нравственно-ориентированного подхода. В статье применены такие методы исследования как сравнительный, структурный, функциональный, семантический анализ, синтез полученных результатов, аналогия и сравнение, дедукция, проектирование.

В статье достаточно детально реализованы систематизация и обобщение литературных данных, связанных с воспитательной работой на основе сравнительно-сопоставительного обзора 21 литературного источника. Теоретической основой исследования выступает опыт А. С. Макаренко и концепция А. Адлера.

Статья обладает научной новизной, связанной с проектированием программы воспитательной работы в учреждении ФСИН:

- сформулировано комплексное понятие «строгая забота»;
- представлен механизм поэтапного проектирования воспитательной работы в учреждениях ФСИН;
- выявлены общие и частные требования к проектированию инновационной программы воспитательной работы в учреждениях ФСИН;
- проанализированы этапы применения системы взаимосвязанных техник, определяющих направления решения воспитательных задач в определенный период реализации «строгой заботы».

Структура статьи соответствует требованиям к научным публикациям.

Содержание статьи, в котором рассматривается воспитательная деятельность и процесс реализации «строгой заботы» в учреждениях ФСИН как нравственная основа и средство развития личности осужденных участников экспериментальной работы, соответствует ее названию.

Стиль изложения материала соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям.

Библиография соответствует содержанию статьи и представлена 21 отечественным и зарубежным литературным источником (1997 – 2022гг).

Результаты исследования обосновывают значимость теоретического и эмпирического исследования воспитательной работы в учреждениях ФСИН, разработки и апробации программы воспитательной работы на основе применения технологии «строгой заботы» для осужденных.

Статья вызывает читательский интерес и может быть рекомендована к публикации.

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Кукуев Е.А., Волосникова Л.М., Огороднова О.В., Еланцева С.А. — Оценка ресурса и рисков инклюзии: взгляд учащихся // Педагогика и просвещение. — 2023. — № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.39971 EDN: AZCKSD URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39971

Оценка ресурса и рисков инклюзии: взгляд учащихся

Кукуев Евгений Анатольевич

ORCID: 0000-0002-2226-8679

кандидат психологических наук

доцент, кафедра Психологии и педагогики детства, Тюменский государственный университет

625003, Россия, Тюменская область, г. Тюмень, ул. Моторостроителей, 1, кв. 117

✉ kea.psy@gmail.com



Волосникова Людмила Михайловна

ORCID: 0000-0002-4774-3720

кандидат исторических наук

доцент, кафедра Общей и социальной педагогики, Тюменский государственный университет

625031, Россия, Тюменская обл. область, г. Тюмень, ул. Проезд 9 Мая, 5, оф. 325

✉ l.m.volosnikova@utmn.ru



Огороднова Ольга Васильевна

ORCID: 0000-0002-5023-3959

кандидат педагогических наук

доцент, кафедра Психологии и педагогики детства, Тюменский государственный университет

625031, Россия, Тюменская обл. область, г. Тюмень, ул. Профсоюзная, 70, оф. 129

✉ o.v.ogorodnova@utmn.ru



Еланцева Светлана Александровна

ORCID: 0000-0002-5778-8551

кандидат психологических наук

доцент, кафедра Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал), Тюменский государственный университет

627750, Россия, Тюменская обл. область, г. Ишим, ул. Ленина, 1, оф. 12

✉ s.a.elanceva@utmn.ru



[Статья из рубрики "Образование"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.39971

EDN:

AZCKSD

Дата направления статьи в редакцию:

14-03-2023

Дата публикации:

27-03-2023

Аннотация: Исследование ставит своей целью анализ ресурсов и рисков инклюзии в общеобразовательной школе с точки зрения учащихся. Авторы исходят из позиции, что критерием инклюзии может выступать в частности субъективное благополучие учащихся, как непосредственная интегративная оценка удовлетворенности и позитивных эмоций. Поэтому важным является изучение именно позиции учащегося в оценке инклюзивных образовательных процессов в школе. Фокусом исследования является анализ позиций субъектов инклюзивного образования, потому что они являются характеристиками отношения и готовности, которые обеспечивают учет потребностей и возможностей учащегося. При этом особое значение приобретает позиция самих учащихся. В рамках изучения ресурсов и рисков инклюзии в общеобразовательной школе с позиции учащихся в 2021 году был проведен сплошной опрос учеников одной школы города Тюмени. Выборку составили 807 учеников. Исследование проводилось при помощи авторского опросника. За основу взят опросник международного исследовательского проекта по изучению субъективного благополучия детей «Детский мир» — Children's World и показатели инклюзии (Бут, Т. Эйнскоу, М.). Для статистического анализа применялся пакет статистических программ SPSS-23.0. Проведенный анализ позволил выделить риски инклюзии, которые необходимо учитывать при организации и реализации образовательного процесса: недостаточный уровень удовлетворенности школой; тенденция к снижению удовлетворенности школой при переходе от 7-ых к 11-м классам; значимо более низкие оценки всех компонентов субъективного благополучия учащимися с ООП; недостаточная реализации инклюзии на практике; значимо более низкие оценки всех компонентов инклюзии у учащихся с ООП. опрос выявил в исследуемой школе и существующий потенциал в инклюзии: удовлетворенность друзьями, семьей, собой и своими жизненными перспективами; высокая оценка инклюзивной культуры в школе.

Ключевые слова:

инклюзия, особые образовательные потребности, субъективное благополучие, инклюзивное образование, удовлетворенность, оценка, доказательная образовательная политика, школа, родители, жизненные перспективы

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 20-413-720012 р_а_Тюменская область «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности»

1) Введение (Introduction): постановка научной проблемы, формулирование цели статьи;

Принятие Декларации о правах ребенка, развитие социологии детства и позитивной психологии существенно продвинули исследования детского субъективного благополучия(далее СБ) в условиях разнообразия. Интерес к исследованию СБ детей в

современной науке велик. База данных Scopus в результате поиска по ключевым словам «subjective well-being» и «children» выдает 4 541 публикаций, из них 2 391 опубликованы за последние 5 лет.

Эти исследования инициированы движениями «Детские индикаторы» «Детские миры» Детским фондом ООН, PISA, и др. (UNICEF, Rees G.). Вопросы СБ включены в такие глобальные исследования, как Всемирное исследование ценностей, Европейское исследование ценностей, Евробарометр, Всемирный опрос Института Гэллага [Яковлева Е.А.]. Это обеспечило эмпирическую основу для понимания детского СБ. Большинство из них исходят из убежденности в необходимости слышать и слушать голоса детей. Они свидетельствуют о способности детей размышлять о своей жизни в целом, оценивать свое СБ.

СБ рассматривается как значимый фактор качества жизни детей, их здоровья, личностного развития, успеваемости и успешности, а значит, и качества будущего [Antaramian S., Ben - Arie H.]. Международные организации определяют СБ школьников основополагающим показателем качества образования. Однако исследования констатируют снижение уровня СБ школьников в последние три года [Мот, Ермолова Т.В. и др.].

Инклюзивное образование является глобальной и национальной рамкой школьной жизни после принятия Конвенции о правах инвалидов (ООН, 2006). В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 21.11.2022 г.) инклюзивное образование определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Именно здесь уже выделены его основные условия: обеспечение равного доступа и учет разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. При этом инклюзия может при определенных условиях не только гуманистической педагогической инновацией, но и рискогенным фактором, в том числе в сфере субъективного благополучия (Волосникова Л.М., Ефимова Г.З. и др.).

Инклюзия в образовании обеспечивается не только социальной политикой государства, но и значительным количеством исследований в данном направлении. Начиная с социокультурного анализа «нетипичности» (Е.Р.Ярская-Смирнова, 1997) и принципов инклюзии в практике образования (С.В.Алехина, 2013) к современным исследованиям субъектов инклюзивного образовательного процесса (Л.М.Волосникова, Ж.Ю.Брук, 2021) и описанию реализующихся моделей инклюзивных школ (Е. Д.Федорова, 2021; Ю.В.Орсаг, А.П.Коновалова, 2020).

В этих работах фокусом исследований является анализ позиций субъектов инклюзивного образования, потому что они являются характеристиками отношения и готовности, которые обеспечивают учет потребностей и возможностей учащегося. При этом особое значение приобретает позиция самих учащихся. Учителя, психологи, родители, администрация безусловно организуют, определяют и направляют образовательный процесс. Но проживают этот процесс сами ученики. Для них – это часть жизни, в которой, в определяющей мере, происходит их социализация. Поэтому критерием инклюзии может выступать в частности субъективное благополучие учащихся, как непосредственная интегративная оценка удовлетворенности и позитивных эмоций.

Классный коллектив, учащиеся имеют весомый потенциал влияния на внутришкольные/внутриклассные процессы, поэтому характер и содержание инклюзивности школы в значительной мере определен позицией учащихся.

Таким образом, проблемой исследования выступает позиция учащихся в оценке инклюзивной ситуации в школе. Целью исследования – анализ ресурса и рисков инклюзии в общеобразовательной школе с точки зрения учащихся.

2) Материалы и методы (Materials and Methods): предоставление сведений об объекте и последовательности выполнения исследования;

В рамках изучения ресурсов и рисков инклюзии в общеобразовательной школе с позиции учащихся был проведен сплошной опрос учеников одной школы города Тюмени. Выборку составили 807 учеников: 7 класс — 141 ученик (17,5% от общего количества опрошенных); 8 класс — 223 ученика (27,6%); 9 класс — 230 учащихся (28,5%); 10 класс — 127 учеников (15,7%); 11 класс — 86 учащихся (10,7%). Учеников с особыми образовательными потребностями (ООП) – 36 (4,5%).

В рамках данной статьи приводятся результаты анализа ответов учащихся с ООП и не относящихся к данной группе.

Исследование проводилось при помощи авторского опросника [1]. За основу взят опросник международного исследовательского проекта по изучению СБ детей «Детский мир» — Children'sWorld (<https://iscweb.org/>) и показатели инклюзии (Бут, Т. Эйнскоу, М., 2015) [3,4]. Для оценки респондентам предлагалась 5-ти балльная шкала Лайкерта, где 5 – полностью согласен; 1 – полностью не согласен. Таким образом, высокие оценки характеризуют высокий уровень субъективного благополучия и высокий уровень оценки инклюзии в школе.

Для статистического анализа применялся пакет статистических программ SPSS-23.0.

3) Результаты исследования (Results): краткое описание конкретных авторских результатов исследования;

В результате опроса были получены данные, характеризующие СБ учащихся и оценку ими инклюзивной среды в школе. Результаты опроса проанализированы с помощью статистического критерия ANOVA на основе сравнения средних (предварительно была проведена проверка выборки на равенство дисперсий - статистика Левина).

Таблица 1

Статистический анализ (ANOVA) сопоставления результатов опроса учащихся (с ООП – 36; без ООП – 771)

	F	Значимость
Удовлетворенность школой	7,782	,005
Удовлетворенность семьей	26,170	,000
Удовлетворенность собой и своими жизненными перспективами	2,659	,103
Удовлетворенность друзьями	10,934	,001
Оценка инклюзивной политики	8,336	,004
Оценка инклюзивной практики	4,763	,029
Оценка инклюзивной культуры	10,726	,001

Полученные результаты свидетельствуют о выявленных статистически значимых различиях в оценке учащимися как СБ, так и инклюзивной среды школы (см.Рис.1).

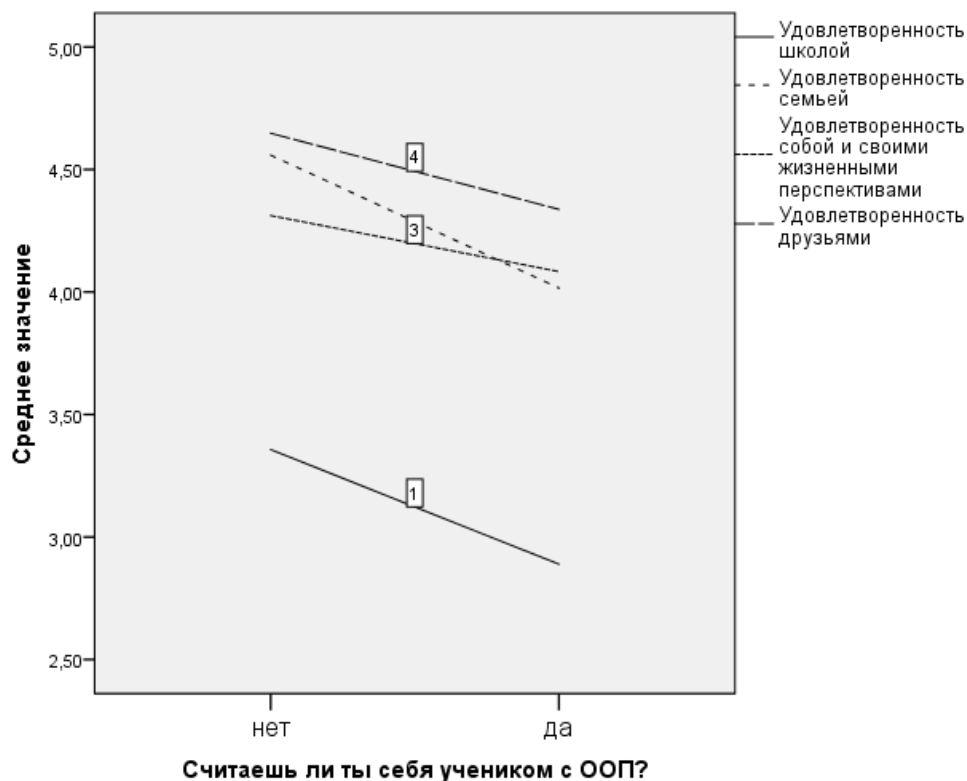


Рис.1. Выраженность компонентов СБ(с ООП –36; без ООП – 771)

Учащиеся с ООП значительно ниже оценивают компоненты СБ. Наибольшую удовлетворенность в обеих выборках отмечают в отношении друзей (среднее – 4,63, среднее кв.отклонение – 0,55). При этом «удовлетворенность школой» (среднее – 3,43, среднее кв.отклонение – 0,99) оценивается наиболее низко по сравнению с другими компонентами. На Рис.2 представлены данные по утверждениям, получившим самые низкие оценки.

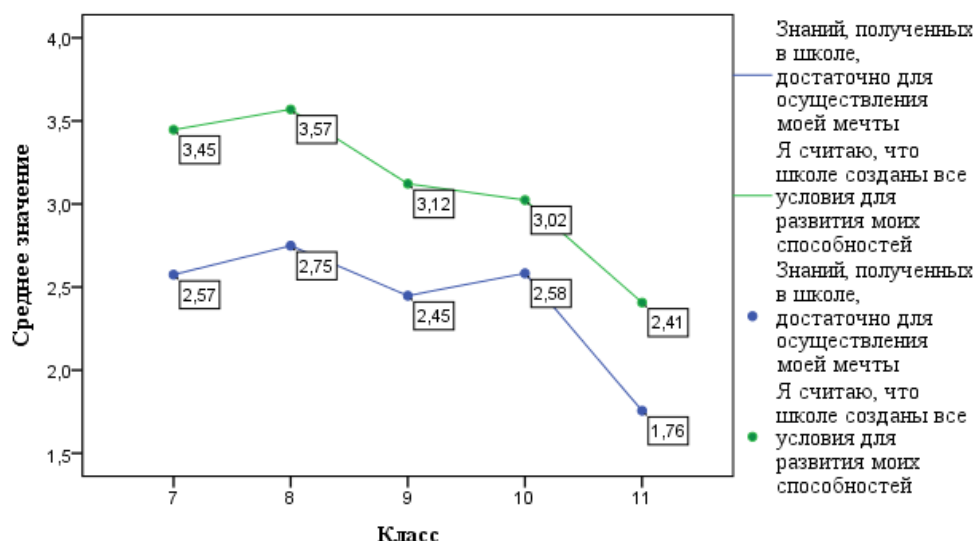


Рис.2. Оценка отдельных утверждений опроса о СБ (807 учащихся)

Средняя оценка по утверждению «знаний, полученных в школе достаточно для осуществления моей мечты» - 3,1, при среднеквадратичном отклонении 0,45. Средняя оценка «условий для развития способностей» - 2,4, при среднеквадратичном отклонении 0,39.

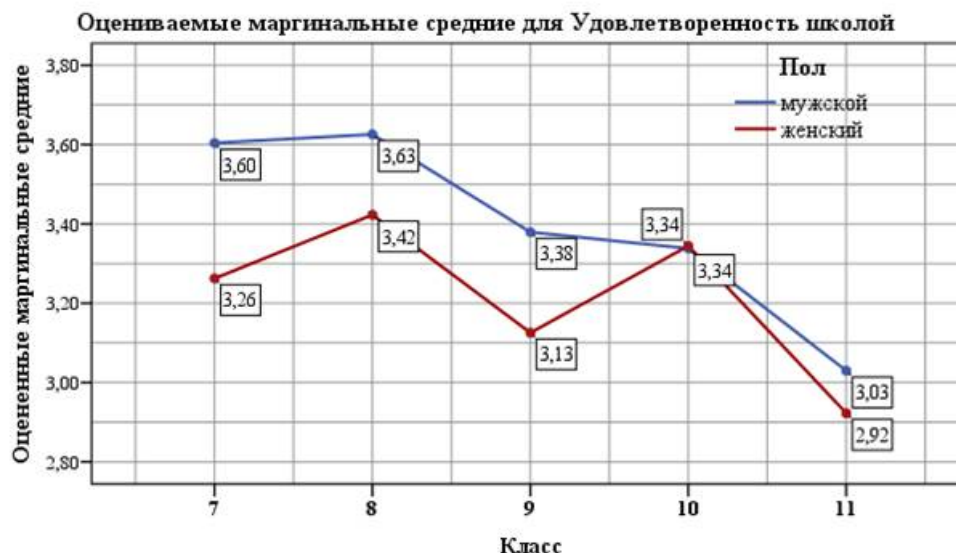
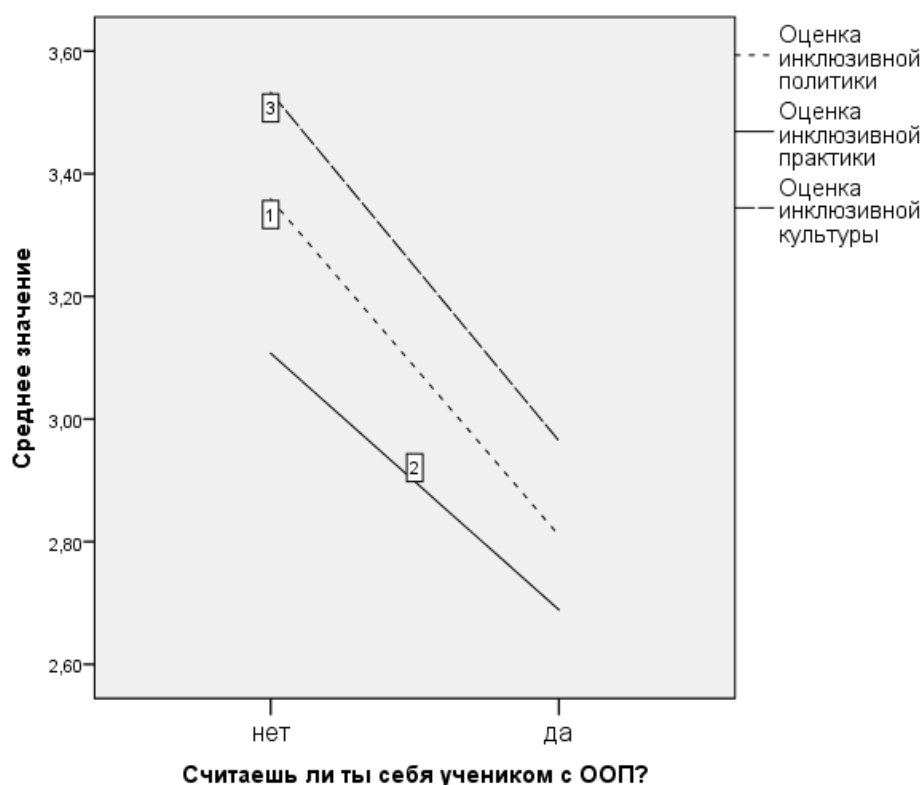


Рис.3. Оценка удовлетворенности школой (7 класс — 141 ученик; 8 класс — 223; 9 класс — 230; 10 класс — 127; 11 класс — 86 учащихся)

Также было выявлено, что удовлетворенность школой является различной у юношей и девушек. Оценки юношей являются более высокими (см. Рис. 3). Средний баллоценки удовлетворенности школой: 7 класс — 3,43; 8 класс — 3,53; 9 класс — 3,26; 10 класс — 3,34; 11 класс — 2,98; в целом по выборке — 3,31

Средняя оценка по утверждению «знаний, полученных в школе достаточно для осуществления моей мечты» - 3,1, при среднеквадратичном отклонении 0,45. Средняя оценка «условий для развития способностей» - 2,4, при среднеквадратичном отклонении 0,39.



**Рис.4. Выраженность компонентов инклюзивной оценки среды
(с ООП – 36; без ООП – 771)**

Учащиеся с ООП значимо ниже оценивают все компоненты инклюзии в школе. При этом более низкие оценки получила «инклюзивная практика» (среднее – 3,09, среднекв.отклонение – 1,12). Наиболее высоко оценивается «инклюзивная культура» (среднее – 3,51, среднекв.отклонение – 1,02).

4) Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion): указание на практическую значимость и перспективы исследования.

Анализ полученных результатов позволяет выявить две группы выводов: относящиеся к СБ, и относящиеся к инклюзивному пространству школы.

Что касается СБ, удовлетворенность друзьями, семьей, собой и своими жизненными перспективами оценивается в среднем (в целом по выборке) на 4,49 балла из 5. Данный факт позитивно характеризует общий фон жизни учеников. Высокая оценка друзей соответствует возрастным особенностям респондентов – учащиеся с 7 по 11-ый класс и положительно характеризует психоэмоциональные отношения в классных коллективах.

При этом оценка «удовлетворенности школой» – 3,43 – находится в зоне неопределенности. Более всего вызывает тревогу анализ утверждений, низкая оценка которых снизила общий результат (см.Рис.2): «Я считаю, что школе созданы все условия для развития моих способностей»; «Знаний, полученных в школе, достаточно для осуществления моей мечты»; «Я считаю, что школа по-настоящему готовит меня к самостоятельной жизни»; «Мне интересны мероприятия, которые проходят в школе». Эти утверждения объединяет анализ соотношения между настоящим и будущим. Насколько, то, что происходит в школе – обеспечивает будущее. По сути, это и есть оценка основной функции школы, и если она столь низка, то необходим анализ целевых ориентиров в политике школы и обеспечивающих эти цели условий.

Самую высокую оценку получило утверждение: «Моим родителям нравится моя школа» – 3,99 балла, что характеризует определенный диссонанс между удовлетворенностью школой учащимся и оценкой представлений об этом его родителей.

Отметим также тенденцию к снижению «удовлетворенности школой» по классам от 7-го к 11-му (см.Рис.3). Данный момент известен по другим исследованиям (Аксенов С.И., Лабути А.С., Лабутина Н.М., 2022), характеризуя снижение учебной мотивации при актуальности взаимодействия со сверстниками в рамках ведущей деятельности. Резкое падение оценки у учащихся 11-ых классов может быть объяснено временем опроса – март, апрель, когда повышенная тревожность, обусловленная приближением ЕГЭ и всех процессов, связанных с поступлением в вузы, имплицитно негативно связывается со школой. При этом данный тренд противоречит, в частности, результатам исследования Корнеевой Е.Н., Швецов С.В. (2021). Ученые на выборке свыше 23000 респондентов обнаружили умеренную удовлетворенность образованием старшеклассников и тенденцию к ее повышению от 8-го к 11-му классу. Разница может определяться как особенностями выборки: диагностика старшеклассников региона (Ярославль и Ярославский регион) и диагностика учащихся отдельно взятой школы г.Тюмень. Так и разницей в инструменте диагностики: диагностика удовлетворенности образованием и диагностика удовлетворенности школой. При всей близости этих понятий различия, конечно, есть: образование – результат, школа – это условия.

Акцентируем статистически значимо более низкие оценки учащихся с особыми образовательными потребностями. Это свидетельствует о более низкой удовлетворенности ситуацией по всем компонентам и доминировании отрицательных эмоций над положительными. То есть, инклюзия это еще не просто физическое

присутствие ребенка с ООП непосредственно в общеобразовательной школе, это система его переживаний, ощущений и отношений в школе, его субъективное благополучие.

Отдельно отметим, что достаточно высоко были оценены утверждения, связанные с учащимися с инвалидностью: «Учащимся с ОВЗ и инвалидностью легко посещать нашу школу» - 3,57, «Ученики с инвалидностью не создают проблем для учителей» - 3,65, «Ученики с инвалидностью не создают проблем для других учеников» - 3,91. По данным утверждениям не выявлено значимых различий между выборками. Важно, что учащиеся не рассматривают учеников с ООП как риск для образовательного процесса.

Полученные результаты исследования релевантны ранее полученным результатам (Rees G. и др, Antaramian S., Ben- Arie H A .)

Вторая группа выводов относится к инклюзивному пространству школы.

За основу был выбран подход Т.Бут, М.Эйнскоу (2017) описывающий инклюзию в системе:

инклюзивная культура – такая школьная культура создаёт общие инклюзивные ценности, которые разделяются и принимаются всеми новыми сотрудниками, учениками, администраторами и родителями/опекунами. В инклюзивной культуре эти принципы и ценности влияют как на решения в отношении всей школьной политики, так и на ежесекундную практику обучения в каждом классе;

инклюзивная политика- показывает необходимость присутствия инклюзивных подходов во всех школьных планах. Принципы включения каждого ученика в образовательный процесс и школьную жизнь поощряют всех сотрудников и учащихся школы в том, чтобы участвовать в этой работе с самого первого этапа и минимизируют давление исключаящих практик. Все принципы включают в себя ясные стратегии реформирования школы в направлении создания инклюзивной образовательной среды;

инклюзивная практика- направление развития практики обучения, отражающей инклюзивную направленность культуры и политики школы. При внедрении такой практики на уроках обязательно учитывается разнообразие потребностей учащихся, а ученики поощряются к активному участию в собственном образовании, основанном на опыте и знаниях, полученных вне школы [\[3, с.16\]](#).

При анализе результатов опроса выявлена тенденция снижения оценок учащихся (см.Рис.4): инклюзивная культура (среднее 3,51,среднекв.отклонение – 1,02), инклюзивная политика (среднее 3,33,среднекв.отклонение – 1,12), инклюзивная практика (среднее 3,09,среднекв.отклонение – 1,13). С одной стороны, все оценки выше 3 баллов по 5-ти балльной шкале. С другой, по опроснику это зона неопределенности, когда учащиеся не могут однозначно охарактеризовать реализуемость каждого утверждения. При этом отметим, что именно инклюзивная практика оценивается более низко.

Наивысшие оценки получили утверждения: «Дисциплинарные правила, принятые в школе, обязательны для всех» - 4,36; «Ученики помогают друг другу, когда у них что-то не получается» - 4,02; «В нашей школе учителя помогают друг другу» - 3,96. В этих утверждениях отражена инклюзивная политика и помощь внутри своих сообществ.

Наименьшую оценку получило утверждение «Администрация школы прислушивается к мнениям учеников» - 2,81; «В нашей школе всех учеников одинаково ценят» - 2,86. То

есть, обозначаются проблемы с непосредственной практикой инклюзии, которая касается применения инклюзии в действии.

Отмечены статистически значимые более низкие оценки учащимися с ООП всех компонентов инклюзивной среды (см. Таблица 1, Рис.4). Это свидетельствует о том, что инклюзивные условия создаются (средние оценки выше 3-х баллов), но со стороны учащихся с ООП эти условия рассматриваются менее реализованными.

В целом отметим, что проведенный анализ позволил выделить риски инклюзии, которые необходимо учитывать при организации и реализации образовательного процесса:

- недостаточный уровень удовлетворенности школой как компонент субъективного благополучия;
- тенденция к снижению удовлетворенности школой при переходе от 7-ых к 11-м классам;
- значимо более низкие оценки всех компонентов субъективного благополучия учащимися с ООП;
- недостаточная реализации инклюзии на практике;
- значимо более низкие оценки всех компонентов инклюзии у учащихся с ООП.

Данные риски раскрываются при анализе оценок конкретных утверждений, которые являются индикаторами барьеров в реализации инклюзии в школе. Наглядно это продемонстрировано при анализе инклюзивной среды, когда именно практика получила более низкие оценки по сравнению с инклюзивной культурой и политикой.

Выявление затруднений в инклюзии должно выступать в качестве задач развития образовательного учреждения, при опоре на имеющиеся ресурсы. Так, опрос выявил в исследуемой школе и существующий потенциал в инклюзии:

- удовлетворенность друзьями, семьей, собой и своими жизненными перспективами;
- относительно высокий уровень удовлетворенности школой учащихся 7, 8-ых, по отношению к 9-11-ым классам;
- высокая оценка инклюзивной культуры в школе.

Данные компоненты являются потенциалом, который необходимо использовать. Важны ориентация на близкое социальное окружение ученика, обозначение его перспектив и возможностей на основе понимания гетерогенности окружающего мира. И, конечно, понимание того, что инклюзивная культура является основой треугольника инклюзии (Т.Бут, М.Эйнскоу).

Результаты данного исследования имеют высокий уровень практической значимости, так как фокусируют внимание ученых и практиков на необходимости анализа позиций субъектов, особенно в такой сфере как инклюзия образования. Данные результаты могут рассматриваться как пример доказательной образовательной политики в инклюзивном образовании. Когда управленческие, организационные, методические решения принимаются на основе анализа реалий образовательной практики.

Данные результаты завершают только определенный этап исследования, потому что поставленные вопросы и выявленные особенности требуют дальнейшего уточнения и анализа. Безусловно, необходимо расширение выборки учащихся за счет привлечения

респондентов из других школ. Важен сопоставительный анализ позиций других субъектов образовательного процесса: родители, педагоги, администрация образовательных учреждений.

Инклюзивная школа, как отмечают Т.Бут, М.Эйнскоу (2017)- это школа, находящаяся в движении, в постоянном развитии. Риски и ресурсы инклюзии это не догмы, а постоянно изменяющиеся величины живого образовательного процесса. Но важно помнить, что принципы инклюзии, закреплённые в политике школы, общая культура должны всегда воплощаться на практике. Инклюзия - это про то, что внутри, то, что переживает каждый участник образовательного процесса. Когда в школе декларируются в качестве ценностей открытость, доступность, равноправие, важным моментом является восприятие этих принципов самим субъектом образования. Важно слушать голоса учеников в контексте их переживаний и проживаний, их субъективного благополучия.

Библиография

1. Авдеева Т. Н. Психологическая готовность к инклюзивному образованию педагогов и родителей различных категорий детей : монография / Т. Н. Авдеева. – Кострома : Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. – 82 с.
2. Аксенов С.И., Лабути́н А.С., Лабу́тина Н.М. Удовлетворенность школьной жизнью как показатель эффективности воспитательной деятельности общеобразовательной организации //Педагогическая перспектива. 2022. №1 (5). С.43-49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvoryonnost-shkolnoy-zhiznyu-obuchayuschimisya-kak-pokazatel-effektivnosti-vospitatelnoy-deyatelnosti-obshcheobrazovatelnoy> (дата обращения: 07.12.2022).
3. Алехина С. В. Принципы инклюзии в практике образования / С. В. Алехина // Аутизм и нарушения развития. – 2013. – Т. 11. – № 1(40). – С. 1-6. – EDN TBPRTD.
4. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии. Практическое пособие. М.: РООИ, «Перспектива», 2007 124 с.; Corbett J. Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy // British Journal of Special Education. 2001. Vol. 28. № 2. P. 55—59. doi:10.1111/1467-8527.00219
5. Волосникова Л. М. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета / Л. М. Волосникова, Г. З. Ефимова, О. В. Огороднова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 98-105. – DOI 10.17759/pse.2017220112. – EDN WCHPSL.
6. Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Савицкая Н.В., Круковская О.А. Covid-19 и психическое здоровье учащихся: зарубежные исследования // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 79-91. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100108>
7. Загвязинский В.И., Плотников Л.Д., Волосникова Л.М. Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития // Образование и наука. 2013. № 4 (103). С. 3-14.
8. Игнатжева С. В., Брук Ж. Ю., Федина Л. В., Патрушева И. В. Классы психолого-педагогической направленности как ресурс субъективного благополучия старшеклассников / С. В. Игнатжева, Ж. Ю. Брук, Л. В. Федина, И. В. Патрушева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4(73). – С. 36-44. – DOI 10.26105/SSPU.2021.73.4.004.
9. Кожанова Н. С., Болгарова М. А., Панкратьева О. С. Проблема обеспечения психологически комфортной и безопасной образовательной среды в инклюзивном образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 307-321. doi:

10.32744/pse.2019.4.24

10. Корнеева Е.Н., Швецова С.В. Динамика удовлетворенности образованием учащихся старших классов //Ярославский педагогический вестник. 2021. №6 (123). – с.169-177. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-udovletvorennosti-obrazovaniem-uchaschihsya-starshih-klassov> (дата обращения: 07.12.2022).
11. МОТ (2020). Глобальный отчет. Молодежь и COVID-19: влияние на работу, образование, права и психическое благополучие.URL:https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753026.pdf (дата обращения 18.10.2022).
12. Орсаг Ю.В., Коновалова А.П. Модель инклюзивной школы «Школа толерантности». URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42970003> (дата обращения: 21.11.2022).
13. Показатели инклюзии: практ. пособие. URL: http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/10/06/713c77ef496c4ebe21a960f1982ae12e/pokaz_ateli-incliuziicopy.pdf (дата обращения: 11.02.2022).
14. Сефай К. Социально-эмоциональное обучение (SEL) как стратегия инклюзивного образования (Перевод: Брук Ж. Ю.) /Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии Сборник статей международного научного онлайн форума. 2020 Издательство: Издательство "Знание-М" (Москва), С.11-19. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44476636> (дата обращения 10.11.2022 г.)
15. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика / Арчакова Т.О. [и др.] // Психологическая наука и образование, 2017. Том 22. № 6. С. 68-76
16. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/(дата обращения 22.11.2022 г.)
17. Федорова Е. Д. Практический опыт школ Санкт-Петербурга в создании инклюзивного образования / Е. Д. Федорова // Молодой ученый. – 2021. – № 37(379). – С. 136-139.
18. Яковлева Е.А. Эволюция предметного пространства исследований счастья и субъективного благополучия в мировой и российской науке // JER. 2020. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-predmetnogo-prostranstva-issledovaniy-schastya-i-subektivnogo-blagopoluchiya-v-mirovoy-i-rossiyskoj-nauke>(дата обращения: 18.10.2022).
19. Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 133-140
20. Antaramian S. The importance of very high life satisfaction for students' academic success // Cogent Education. 2017. № 4:1. DOI: 10.1080/2331186X.2017.1307622
21. Ben-Arieh A. The child indicators movement: Past, present, and future // Child Indicators Research. 2008. № 13-16.
22. Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being.Social Indicators Research, 74, 573-596; Ben-Arieh, A., Rees, G., & Dinisman, T. (2017). Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCWeB) <https://www.sciencedirect.com/journal/children-and-youth-servicesreview/vol/80?sdc=1>. Accessed 12 Aug 2019
23. Bradburn, N. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine Pub. Co.; Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. Psychological Science, 7,

181–185

24. BrukZh., Ignatjeva S., Sianko N. and Volosnikova L. Does age Matter? Life Satisfaction and Subjective Well-Being among Children Aged 10 and 12 in Russia //Population Review. 2021. Vol. 60 (1). Pp. 75-96
25. Cefai, C. & Cooper, P. 2010, "Students without voices: the unheard accounts of students with social, emotional and behavior difficulties.//, European Journal of Special Needs Education, vol. 25, no. 2, pp. 183-198
26. Ignatjeva S., Bruk Zh., and Semenovskikh T. Reflective Component in the Structure of Children's Subjective Well-Being //Child Indicators Research. 2020. Vol. 13(2). Pp. 609-634
27. Rees G., Savahl S., Lee B.J., Casas, F. (eds.). Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19. [Электронный ресурс] Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). 2020. URL: <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report2020.pdf>(датаобращения: 20.11.2022).
28. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. JournalofPersonalityandSocialPsychology, 57(6), 1069–1081;
29. UNICEF Innocenti. Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries. Innocenti Report Card 16, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence. 2020.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

На рецензирование представлена работа «Оценка ресурса и рисков инклюзии: взгляд учащихся».

Предмет исследования. Предметом исследования, как вид из наименования, является оценивание ресурсов инклюзии и ее рисков с позиции учащихся. В целом, исследование было проведено на достаточной по объему выборке. Автором была поставлена цель – проанализировать ресурсы и риски инклюзии в общеобразовательной школе с позиции учащихся.

Методология исследования. Рассмотренные подходы позволили автору определить подход, который предложен Т.Бут, М.Эйнскоу (2017). В результате в статье были разграничены такие понятия как «инклюзивная культура», «инклюзивная политика, «инклюзивная практика».

Для проведения исследования автором был разработан авторский опросник на основе международного исследовательского проекта по изучению СБ детей «Детский мир». Особое внимание уделено выделению показателей инклюзии. Статистический анализ проводился с помощью пакета статистических программ SPSS-23.0. В исследовании приняло участие 807 учеников 7-11 классов, которые обучаются в школах города Тюмени. В выборке имеются учащиеся с особыми образовательными потребностями.

Актуальность исследования не вызывает сомнения. Автором особое внимание уделяется рассмотрению проблемы восприятия и оценивания учащимися инклюзивной ситуации в образовательном учреждении.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- уточнено содержание понятий «инклюзивная культура», «инклюзивная политика, «инклюзивная практика»;

- выявлен потенциал инклюзивного образования;
- выделены риски инклюзии, которые необходимо учитывать при организации и реализации образовательного процесса;
- выделены и описаны затруднения в инклюзии, а также основные направления выявления ресурсов и потенциала в образовательном учреждении.

Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный.

Структура работы четко прослеживается.

Во введении представлено небольшое описание актуальности исследования; описан небольшой исторический экскурс исследований, посвященных затронутой теме; сформулирована проблема и цель проводимого исследования. Автор рассмотрел основные подходы к наполнению феномена «инклюзия в образовании» (С.В.Алехина, Ж.Ю.Брук, Л.М.Волосникова, А.П.Коновалова, Ю.В.Орсаг, Е. Д.Федорова, Е.Р.Ярская-Смирнова и др.). Во втором разделе описаны материалы и методы исследования, а также основные направления проводимого анализа. Центральный раздел работы посвящен описанию исследования, его результатов и выводов. Результаты представлены в табличном формате, а также в виде рисунков. Особое место занимает раздел, посвященный обсуждению и заключению. В данном разделе представлена практическая значимость и перспектива исследования. Заканчивается работа небольшим обобщающим заключением.

Библиография. Библиография статьи включает в себя 29 отечественных и зарубежных источников, незначительная часть которых издана за последние три года. В списке представлены не научно-исследовательские статьи, но также методические пособия, монографии, интернет-издания. Источники информации не в полном объеме оформлены корректно.

Апелляция к оппонентам.

Поставленные автором цель и задачи реализованы. Рекомендуются:

- 1). Провести анализ современных источников, поскольку в последние годы появилось значительное количество работ, которые были посвящены данной тематике. В работе недостаточное внимание уделено теоретическому анализу проведенных исследований.
- 2). Достоинством работы могло бы стать выделение направлений оптимизации организации инклюзивного образования с учетом полученных результатов исследования.

Выводы. Проблематика статьи отличается несомненной актуальностью, теоретической и практической ценностью, будет интересна исследователям. Работа может быть рекомендована к опубликованию.

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Дианов С.А., Дианова Ю.В. — Совершенствование системы правового просвещения и гражданского воспитания обучающихся в образовательных организациях высшего образования // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.39912 EDN: BZDXLM URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39912

Совершенствование системы правового просвещения и гражданского воспитания обучающихся в образовательных организациях высшего образования

Дианов Сергей Александрович

доктор исторических наук

профессор, кафедра государственного управления и истории, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; профессор, кафедра частного права, Пермский институт ФСИН России

614990, Россия, Пермский край, г. Пермь, ул. Комсомольский Проспект, 29

✉ sadianov@gmail.com



Дианова Юлия Викторовна

кандидат культурологии

доцент, кафедра дизайна, графики и начертательной геометрии, Пермский национальный исследовательский политехнический университет

614990, Россия, Пермский край, г. Пермь, ул. Комсомольский Проспект, 29

✉ julok1@mail.ru



[Статья из рубрики "Педагогика"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.39912

EDN:

BZDXLM

Дата направления статьи в редакцию:

06-03-2023

Дата публикации:

30-03-2023

Аннотация: Предметом исследования авторов статьи является проблема совершенствования механизмов правового просвещения и гражданского воспитания студентов в образовательных организациях высшего образования. Обращается внимание на наличие в передовых российских вузах сценариев правового воспитания (программ адаптации личности) обучающихся. При этом признается формальный

характер таких программ, их отвлечённость от существующих реалий в образовательной среде университета. Подчёркивается, что в профессиональном педагогическом сообществе ещё в 2000-е годы были постулированы отнюдь не простые вопросы о том, из чего должны складываться показатели результативности правового образования и гражданского воспитания в вузе. Не менее важной темой для обсуждения признаются сложности организационно-регулятивного характера при определении критериев эффективности методик правового просвещения, которые могут быть использованы при оценках результативности труда преподавателей. Авторами статьи были сформулированы проектные предложения, предназначенные для практического применения при реализации в российских вузах стратегий правового просвещения и гражданского воспитания обучающихся, с учётом направленности (профиля) реализуемых основных профессиональных образовательных программ. Результатом исследования стала разработка авторских программ по нормативно-правовому обеспечению образования (профессионального, профильного) для студентов педагогических и технических (инженерных) университетов, а также правоохранительных вузов.

Ключевые слова:

высшее образование, образовательная среда, правовое просвещение, гражданское воспитание, университет, профессиональное образование, профилактические меры, студенческие сообщества, социализация, нормативное регулирование

Введение.

В российских вузах особое внимание на формирование системы правового просвещения и гражданского воспитания было обращено на рубеже XX – XXI вв. В это время с базовыми основами правовых знаний и аспектами правомерного поведения студенты знакомились в рамках изучения содержательных аспектов учебных дисциплин «Правоведение», «Основы права», «Право социального обеспечения», «Трудовое право», «Права человека» [\[1; 2\]](#). В педагогических вузах началась апробация методики преподавания дисциплины «Образовательное право», которая впоследствии в учебных планах направлений подготовки получила название «Нормативно-правовое обеспечение образования» [\[3\]](#). Так в Пермском государственном педагогическом университете впервые данный курс стали осваивать студенты, обучавшиеся на специальности «Педагогика и психология», общая трудоёмкость курса составила 72 часа [\[4\]](#). В Пермском институте (филиале) РГТЭУ состоялось введение в учебный процесс спецкурса «Основы социального государства», в структуру которого были включены вопросы правового регулирования системы образования в РФ [\[5\]](#). Вместе с тем, в профессиональном педагогическом сообществе были постулированы отнюдь непростые вопросы о том, из чего должны складываться показатели результативности правового образования и гражданского воспитания в высшей школе, и какие моменты следует учитывать при разработке критериев эффективности методик правового просвещения, используемых на занятиях со студентами. Рост количества правонарушений и фактов делинквентного поведения среди студенческих молодёжных групп в XXI в. был обусловлен многими факторами, среди которых не последнее место занимала проблема правовой грамотности обучающихся. Сценарии правового воспитания (программы адаптации) во многих вузах оказались в достаточной степени формальными – «для отчётности», их адресатом были, скорее контрольно-надзорные ведомства, чем студенческие коллективы.

Основная часть.

В рамках данного исследования сформулируем ряд проектных предложений, предназначенных для практического применения при реализации сценариев правового просвещения и гражданского воспитания в вузах РФ, учитывая направленность (профиль) реализуемых основных профессиональных образовательных программ.

1) Проектные предложения для педагогического вуза.

Сегодня в педагогических вузах правовое просвещение целесообразно выстраивать в рамках аудиторной (контактной) работы, а гражданское воспитание будущих учителей необходимо привязать к практикам их внеаудиторной работы, которая реализуется на базе образовательных организаций общего образования (школа, лицей, гимназия). В аудиторной работе главный акцент следует сделать на преподавании учебных дисциплин «Нормативно-правовое обеспечение образования», «Права человека и гражданина» и «Права ребёнка». В связи с этим, несколько слов следует сказать о результатах внедрения в 2000-х гг. в образовательный процесс педвузов дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение образования» (далее: НПОО).

Разработкой концептуальных положений НПОО занимались учёные и педагоги-практики. Сравнительно за короткое время состоялось издание первых учебников и учебно-методических пособий. Так, например, в Волгоградском государственном педагогическом университете проект учебника «Нормативно-правовое обеспечение образования» был разработан доктором педагогических наук, профессором Н.М. Борытко и доцентом И.А. Словцовой [6]. Проект получил поддержку у их коллег из Южного отделения Российской академии образования. Выскажем мнение, что появление данного учебного издания продемонстрировало возможности *педагогического подхода* к изучению правовых явлений и особенностей правоотношений в сфере образования РФ. В структуре учебника наиболее содержательно были представлены разделы: «Нормативно-правовое регулирование деятельности педагога», «Права участников образовательного процесса», «Правовое обеспечение реформ в сфере образования». Своеобразной альтернативой стало появление учебника екатеринбургского правоведа Д.А. Ягофарова, в котором были изложены концептуальные положения, приближающиеся к *юридическому подходу*. В этом издании особо выделялся раздел, посвящённый сравнению российской и зарубежных систем образования [7]. Проблемы, которые поднимал автор, касались не столько образовательных (и педагогических) аспектов, сколько специфики правоотношений в сфере образования.

В 2008 – 2016 гг. один за другим выходили учебные пособия по НПОО М.Ю. Фёдоровой [8], А.В. Скоробогатова и Н.Р. Борисовой [9], Е.Ю. Сизгановой [10] и др. В вузы Пермского края в основном поступили учебники доктора юридических наук, профессора М.Ю. Фёдоровой. В Пермском государственном педагогическом университете (ПГПУ) базовым учебником по дисциплине «Нормативно-правовое обеспечение образования» стало именно учебное пособие М.Ю. Фёдоровой. Данное издание было рекомендовано Министерством образования и науки РФ, широко растиражировано [11]. Учебник отличался небольшим по содержанию объёмом, оригинальными названиями тематических разделов: «Образование как объект правового регулирования», «Управление системой образования», «Экономика системы образования». Доступным языком излагались сложные темы и сюжеты. Опыт использования данного учебника в авторском курсе преподавания дисциплины в ПГПУ позволяет нам делать вывод о его востребованности,

особенно у молодых педагогов [4]. К тому же содержание учебника регулярно обновляется. К недостаткам учебника можно отнести, в частности, сравнительно небольшой объем иллюстративного фактического материала, элементов наглядности, отсутствие обзоров по региональным образовательным проектам и площадкам. Конечно, педагогам-исследователям в субъектах РФ предстоит восполнить этот пробел и показать практическое воплощение правовых норм в сфере образования (в том числе инновационных проектов в области управления образованием, защиты прав участников образовательного процесса, результаты деятельности комиссий и контрольных органов в образовательном поле).

В русле юридического подхода выдержано учебное пособие А.В. Скоробогатова и Н.Р. Борисовой [9]. Детальной проработке законодательной базы, регулирующей образовательные правоотношения, посвящены три главы издания. Наибольшую ценность представляют те тематические части, где освещается вопрос о распределении полномочий в сфере образования между федеральными, региональными и муниципальными органами власти. Название параграфа «Полномочия органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов» и его содержание (на конкретном фактическом материале) не позволяет усомниться в новаторстве авторских решений. Кроме того, в учебнике не только приводятся извлечения из Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», но и включены авторские комментарии, справочный материал по субъектам РФ. Здесь надо заметить, что в современной учебной литературе все ещё недостаточно представлен фактический и наглядно-иллюстративный материал.

Кратко представим обзор из личного опыта преподавания учебной дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение образования». В 2008 – 2010-е гг. мы вели занятия по этой дисциплине у студентов 4 и 5 курсов ПГПУ. Анализ проведенных учебных занятий позволил убедиться в востребованности у студентов правовых знаний о той сфере, где им предстояло в будущем выполнять профессиональные обязанности. Студенты-старшекурсники демонстрировали осознанное понимание недостаточности овладения только теоретическими знаниями по педагогике и методике преподавания своего предмета (истории, литературе, физической культуре, иностранному языку). При прохождении педагогической практики в школе они сталкивались с вопросами правового регулирования образовательных отношений. В школе, в реальном времени и месте, перед учителем-стажёром порой возникают проблемы правового порядка (например, конфликтные ситуации), а отсутствие знания, а главное понимания технологии их разрешения нередко приводит к негативным последствиям. Особенный интерес студенты проявляли и к вопросам правового регулирования образовательной организации высшего образования. Студенты признавались, что, освоив на 1 курсе дисциплину «Правоведение», они мало думали над вопросами организации учебного процесса в вузе, а также о реализации своих прав и обязанностей. Устав ПГПУ при поступлении читали далеко не все, а в процессе обучения и совсем о нем «подзабыли». Это явление было характерно не только для студентов ПГПУ.

На основании вышеизложенного, представим авторский проект содержательной части рабочей программы дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение образования» (табл. 1). Разделы и темы программы сформулированы исходя из целей правового просвещения и гражданского воспитания будущих учителей:

– достижение прочных знаний о законности, правах и обязанностях всех участников образовательных отношений (педагоги, учащиеся, родители, администраторы, органы

МСУ и др.);

– непримиримое отношение к правовому нигилизму;

– пропаганда здорового образа жизни;

– формирование у молодых педагогов устойчивой ориентации, установок на правомерное поведение, недопущение профессионального выгорания.

Таблица 1

Проект рабочей программы дисциплины

«Нормативно-правовое обеспечение образования»

№ п.п.	Название раздела, темы	Образовательные технологии	Показатели результативности
1	Роль педагога в системе современного образования РФ	Системно-деятельностный подход	Педагогическое мастерство на практике в школе
2	Система законодательства об образовании в РФ	Кейс-технологии	Свободное владение НПА
3	Организационно-правовые основы деятельности образовательных организаций	Проектная технология в образовательной деятельности	Владение методиками процессного и проектного управления
4	Правовой статус педагогических работников в РФ	Компетентностный подход	Компетентное поведение в образовательной среде
5	Права и свободы детей в образовательной организации	Технология портфолио Кейс-технологии	Педагогическое мастерство на практике в школе
6	Механизмы защиты прав и свобод участников образовательных отношений	Технология развития критического мышления	Владение методиками защиты прав человека

2) Проектные предложения для правоохранительного вуза.

В ведомственных вузах правовое просвещение и гражданское воспитание являются приоритетным стратегическим направлением в профессиональной подготовке служащих для правоохранительной системы [12]. В процессе преподавания гуманитарных и социальных дисциплин в Пермском институте ФСИН России было установлено, что далеко не все курсанты 1 года обучения, поступившие в вуз, представляли себе условия организации образовательного процесса в институте, режим занятий и отдыха, бытового обустройства и досуга. Оказавшись в атмосфере ведомственного вуза, некоторые первокурсники допускали типичные ошибки, демонстрируя различные формы девиации (сквернословие, курение, уклонение от служебных обязанностей, попытка «договориться» с преподавателем и др.). На занятиях по социологии курсанты не всегда правильно понимали особенности социального статуса сотрудника правоохранительных

органов. Разбирая с курсантами на семинарских и практических занятиях примеры девиантного поведения, мы ставили первоочередной целью достижение понимания у обучающихся ценностно-смысловых оснований профессиональной службы в органах УИС. Выразим мнение о востребованности учебной дисциплины, в рамках которой нашли бы отражение параметры политико-просветительского просвещения и правовой социализации курсантов.

Считаем целесообразным предложить введение в базовые планы направлений подготовки в правоохранительных вузах учебной дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение профессионального образования». Ниже представлен авторский проект содержательной части рабочей программы дисциплины (табл. 2). Разделы и темы программы сформулированы исходя из целей правового просвещения и гражданского воспитания будущих сотрудников правоохранительных органов:

- достижение прочных знаний о правах и обязанностях всех участников образовательных отношений в ведомственном вузе (курсанты, офицерский состав, гражданские преподаватели, тренеры, специалисты и др.);
- непримиримое отношение к проявлению неправомерного поведения (включая «дедовщину»);
- пропаганда здорового образа жизни и полезности физического труда;
- формирование у будущих офицеров представлений о созидательной роли в обществе, осуждение форм профессиональной деструкции.

Таблица 2

Проект рабочей программы дисциплины

«Нормативно-правовое обеспечение профессионального образования»

№ п.п.	Название раздела, темы	Образовательные технологии	Показатели результативности
1	Система современного профессионального образования в РФ	Системно-деятельностный подход	Наличие плана профессионального развития, его реализация
2	Система законодательства о гражданской и правоохранительной службе в РФ	Кейс-технологии	Свободное владение <i>НПА</i>
3	Организационно-правовые основы деятельности образовательных организаций правоохранительной системы РФ	Системно-деятельностный подход	Владение методиками процессного управления
4	Правовой статус курсанта правоохранительного вуза	Компетентностный подход	Компетентное поведение в образовательной и служебной среде
5	Права и свободы человека и гражданина	Технология портфолио	Компетентное поведение в

		Кейс-технологии	нарядах, на досуге, в отпуске
6	Дополнительное профессиональное образование для курсанта / сотрудника УИС (МВД)	Технология развития критического мышления	Сертификаты, дипломы / удостоверения о повышении квалификации

3) Проектные предложения для технического (инженерного) вуза.

В современных условиях санкционного давления на Россию со стороны недружественных стран на первый план выходят задачи по импортозамещению технологий и продукции иностранного производства. Подготовка креативно мыслящего инженера – первостепенная задача передового технического вуза [14]. Сегодня задача правового просвещения присутствует в рамках практики преподавания дисциплины «Правоведение». Вместе с тем, авторский опыт преподавания гуманитарных и социальных наук в Пермском Политехе (ПНИПУ) даёт возможность констатировать высокую востребованность у студентов знаний и представлений из области права интеллектуальной собственности (авторское право, смежные права, патентное право). Кроме того, обучающиеся активно интересуются кругом проблем, лишь косвенно относящихся к сфере образования. Фиксируем довольно много обращений с просьбами о консультации по происшествиям бытового характера – купля-продажа товара, порча имущества, дорожно-транспортные происшествия, бракоразводный процесс, наследственные дела и т.д.). Удовлетворить правовой интерес студента, конечно, способен преподаватель, имеющий высшее юридическое образование и практику преподавания юридических дисциплин.

Таким образом, считаем вполне логичным предложить введение в базовые планы подготовки учебную дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение профильного (технического) образования». В то же время, содержание уже существующего курса «Введение в специальность» целесообразнее всего интегрировать в качестве базового модуля к данной учебной дисциплине. Ниже представлен авторский проект содержательной части рабочей программы дисциплины (табл. 3). Разделы и темы программы сформулированы исходя из целей правового просвещения и гражданского воспитания будущих высококвалифицированных инженеров:

- достижение прочных знаний о гражданском законодательстве, законности, правах и обязанностях гражданина РФ;
- уважение к закону, к традициям российского общества;
- пропаганда полезности физического и интеллектуального труда;
- формирование у будущих инженеров представлений о созидательной роли в обществе, о важности технологического суверенитета страны.

Таблица 3

Проект рабочей программы дисциплины

«Нормативно-правовое обеспечение профильного (технического) образования»

№	Название раздела, темы	Образовательные технологии	Показатели результативности
---	------------------------	----------------------------	-----------------------------

п.п.			
1	Система современного профессионального образования в РФ	Системно-деятельностный подход	Наличие плана профессионального развития, карьеры
2	Нормативно-правовое регулирование системы подготовки инженерных кадров (передовые инженерные школы и др.)	Кейс-технологии	Свободное владение НПА
3	Организационно-правовые основы деятельности образовательных и научно-технических учреждений	Проектная технология в образовательной деятельности	Владение методиками процессного и проектного управления
4	Правовой статус студента и инженера-стажёра	Компетентностный подход	Компетентное поведение в образовательной и производственной среде
5	Права и свободы человека и гражданина	Технология портфолио Кейс-технологии	Компетентное поведение при защите и восстановлении прав
6	Дополнительное профессиональное образование для передовых инженерных кадров (Приоритет – 2030, цифровые кафедры и т.п.)	Технология развития критического мышления	Сертификаты, дипломы / удостоверения о повышении квалификации

Заключение.

Сформулированные проектные предложения предназначены для применения в контексте принимаемых вузами РФ стратегий (сценариев) правового просвещения и гражданского воспитания обучающихся. В качестве показателей результативности и эффективности представляется возможным определить следующие:

- количество студентов, активно участвующих в органах вузовского самоуправления;
- виды и формы участия студентов в профсоюзном движении;
- формы применения студентами индивидуально или в группе действий по восстановлению своих нарушенных прав (со стороны администрации вуза, научно-педагогических работников и других лиц);
- количество установленных фактов участия студентов вуза в несанкционированных митингах, пикетах, акциях протеста;
- факты совершения резонансных преступлений студентами вуза;
- факты эмиграции студентов и выпускников вуза за рубеж;
- случаи отказа от гражданства РФ;

– факты героического и самоотверженного поведения обучающихся при выполнении гражданского долга (служебных обязанностей), и др.

В условиях современного глобального вызова в каждом российском вузе, независимо от его профиля, должна функционировать эффективно действующая стратегия правового просвещения и гражданского воспитания. При этом не следует забывать об интеграции программ нормативно-правового обеспечения образования (профессионального, профильного) в данные стратегии.

Библиография

1. Основы права: учеб.-метод. комплекс / А.Н. Пугачёв, О.Г. Станкевич, Д.Г. Солоцкий и др.; Под общ. ред. А.Н. Пугачева. Новополюцк: ПГУ, 2005. 352 с.
2. Правоведение: учеб. для студентов вузов неюридического профиля / М.Н. Марченко, Е.М. Дерябина; МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: Проспект, 2003. 416 с.
3. Шкатулла В.И. Образовательное право: учебник для вузов. М.: НОРМА – ИНФРА-М, 2001. 681 с.
4. Образовательное право: учеб.-метод. пособие. / авт.-сост. С.А. Дианов; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010. 120 с.
5. Дианов С.А. Тенденции развития современного образовательного пространства в РФ и правовое регулирование деятельности педагога // Современные инновационные образовательные технологии в информационном обществе: Матер.V Междунар. заочной науч.-метод. конф. (Пермь, 30 апреля 2013 г.). Том 1. Пермь: Пермский институт (ф) РГТЭУ, 2013. С. 56–60.
6. Борытко Н.М. Нормативно-правовое обеспечение образования: учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Словцова. Волгоград. Изд-во ВГИПК РО, 2006. 236 с.
7. Ягофаров Д.А. Нормативно-правовое обеспечение образования. Правовое регулирование системы образования: учеб. пособие для студентов вузов. М.: ВЛАДОС, 2008. 399 с.
8. Фёдорова М.Ю. Нормативно-правовое обеспечение образования: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. М.: Academia, 2008. 192 с.
9. Скоробогатов А.В. Нормативно-правовое обеспечение образования: учебное пособие / А.В. Скоробогатов, Н.Р. Борисова. Казань: Издание «Познание» Института управления, экономики и права, 2014. 288 с.
10. Сизганова Е.Ю. Нормативно-правовое обеспечение образования: учебное пособие / Е.Ю. Сизганова. Орск: Изд-во ОГТИ, 2011. 207 с.
11. Фёдорова М.Ю. Нормативно-правовое обеспечение образования: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 4-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 176 с.
12. Шестаков С.А. Проблемы политического просвещения сотрудников органов внутренних на современном этапе // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2017. № 3 (41). С. 177–182.
13. Дубков В.А. Импортзамещение и его роль в развитии отечественного производства // Общество. 2022. № 1-1 (24). С. 57–61.
14. Сайфутдинова Г.С. Организационно-педагогические условия формирования креативности будущего инженера // Обзор педагогических исследований. 2021. Том 3. № 7. С. 166–169.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Объектом исследования в представленной статье выступает правовая подготовка студентов вузов, предметом же - фактически пути её совершенствования. Исследование имеет несомненную актуальность по причине того, что в большинстве непрофильных образовательных программ этот процесс реализуется в рамках одной дисциплины «правоведение», что вполне достаточно для формирования общеправовых представлений, но едва ли достаточно для развития правового сознания в полном смысле этого слова.

Работа имеет ярко выраженный практический характер, основными методами исследования выступают эмпирический анализ и синтез, осуществляющийся на его основе. Так текст насыщен конкретными предложениями и авторскими идеями, что, несомненно, заслуживает внимания. Позитивно то, что текст лишён общих фраз и малосодержательных формализованных размышлений. В целом же работа написана языком с полным соблюдением норм научного стиля и может вызвать интерес у достаточно широкой аудитории в виду комплексности затрагиваемой проблематики.

С сугубо методической точки зрения статья представляет собой весьма качественный продукт. Тем не менее следует признать, что ярко выраженный методический крен делает текст похожим на практический обзор, методическую разработку с элементами педагогического отчёта, с точки же зрения научно-аналитической по тексту есть существенные замечания.

Некорректно выбирать два разных объекта для одного исследования. «Правовое просвещение» и «гражданское воспитание» пусть и взаимосвязанные, но всё же разные категории. В принципе, исследуя их можно сделать две содержательные статьи.

С научно-педагогической точки зрения едва ли оправдано одновременное рассмотрение исследуемых процессов в правоохранительном (то есть юридическом вузе) и в высшем учебном заведении неюридического профиля. Речь в первом случае идет о правовом образовании, во-втором же – о правовой подготовке, то есть о разных педагогических категориях, как например, изучение иностранного языка будущим переводчиком и, скажем, экономистом, юристом, инженером и пр..

В научной работе не вполне правильно ссылаться на пособия, необходимо делать обзор исследований на уровне диссертаций, монографий, статей в ведущих журналах.

Неуместно ссылаться на опыт пятнадцатилетней давности кроме случаев с явным историческим контекстом.

Если автор представляет проектные предложения для разных категорий вузов, то с научной точки зрения было бы разумным обобщить их, выявив принципиальные различия и сходства.

В работе теоретическая часть хотя и выделяется в тексте отдельно, по смыслу несколько смешивается с практической. В теоретической части статьи с подобным содержанием нужно выделить сущностные, структурные и содержательные компоненты правового просвещения и гражданского воспитания на уровне анализа определений и трактовок разных авторов.

Указанные замечания обедняют статью с научно-аналитической точки зрения, но в целом не отменяют понимания того, что представленный текст является рукописью высокого качества как с точки зрения оформления, так и с точки зрения содержания в методическом и практическом понимании. Это позволяет заключить, что статья носит характер практической разработки и в целом вписывается в формат научного журнала.

Вывод: со структурно-содержательной точки зрения работа представляет собой авторское исследование достойное публикации в рецензируемом издании.

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Литвин Д.В., Мангасарова Л.А. — Субъект-генерируемые среды как основа формирования личностно-развивающей цифровой образовательной среды // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.36837 EDN: IQYCWT URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=36837

Субъект-генерируемые среды как основа формирования личностно-развивающей цифровой образовательной среды

Литвин Дмитрий Владимирович

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4728-4157>

кандидат педагогических наук

заместитель начальника кафедры, кафедра организации огневой и физической подготовки, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации».

125993, Россия, г. Москва, ул. 3-й А. Космодемьянских, 8

✉ d_litvin@mail.ru



Мангасарова Людмила Анатольевна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9356-8273>

адъюнкт, кафедра психологии, педагогики и организации работы с кадрами, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации».

125993, Россия, г. Москва, ул. 3-й А. Космодемьянских, 8

✉ lumima@mail.ru



[Статья из рубрики "Современные стратегии и модели образования"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.36837

EDN:

IQYCWT

Дата направления статьи в редакцию:

10-11-2021

Аннотация: В статье рассматриваются особенности формирования личностно-развивающей образовательной среды в условиях глобальной цифровизации. Раскрывается понятие цифровой образовательной среды (далее – ЦОС) в контексте ее личностно-развивающего характера, обосновывается принципиальная схема функционирования субъект-генерируемых сред в цифровой образовательной среде, выделяются факторы, определяющие личностно-развивающий потенциал цифровой

образовательной среды, а также особенности деятельности педагога по формированию развивающей среды цифровыми средствами в преломлении традиций и инноваций. Традиционное понимание образовательной среды вследствие цифровизации подвергается значимой трансформации. Исследование показало, что формирование развивающей цифровой образовательной среды должно осуществляться с обязательным акцентом на субъект-генерируемые характеристики среды, разрешая противоречие между множественностью и открытостью потенциально развивающих ресурсов, с одной стороны, и неопределенностью, неочевидностью результатов взаимодействия субъектов, с другой стороны. Для педагога цифровая образовательная среда выступает дискретным образованием, тогда как для обучающегося она является единым структурированным цифровым пространством (единой средой). Деятельность педагога по формированию развивающей среды цифровыми средствами, придание ей развивающих функций связаны с педагогической компетенцией по наполнению среды соответствующим ситуационно-событийным контентом, способствующим генерации сред в образовании самими обучающимися и наполнением их аутентичным смыслом. Указанные компетенции педагога зависят от полноты теоретического осмысления особенностей возникновения субъект-генерируемых сред в цифровой образовательной среде. Научная новизна заключается в том, что впервые личностно-развивающая цифровая образовательная среда рассматривается через понятие субъект-генерируемых сред, выводящее личность обучающегося в центр соответствующих образовательных проектов. Развитие личности обучающегося в ЦОС представляется многофакторным и открытым субъект-зависимым процессом с вариативностью ресурсов для самоизменения, исследовательское отношение к которым соответствует постнеклассическому этапу развития науки.

Ключевые слова:

образовательная среда, развитие личности, цифровизация, личностно-ориентированное образование, системный подход, субъект-содержащие системы, субъект-субъектное взаимодействие, педагогические компетенции, ситуационно-событийное наполнение, педагогическое проектирование

Введение. Цифровые преобразования в значительной мере подвергают изменениям структуру и содержание современной системы образования. В рамках Национального проекта «Образование», реализующего национальные цели Российской Федерации, создается проект «Цифровая образовательная среда», который направлен на внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, на обеспечение цифровой трансформации системы образования ^[1]. Для образовательных организаций высшего образования с 2020 года создается государственная информационная система «Современная цифровая образовательная среда» (СЦОС) на базе информационного ресурса (портала), обеспечивающего доступ по принципу «одного окна» к онлайн-курсам, реализуемым различными образовательными платформами ^[2]. Несмотря на активную деятельность по оснащению организаций современным оборудованием, развитию цифровых сервисов и контента для образовательного процесса, рост количественных показателей цифровизации не решает безусловно и автоматически проблему наделения цифровой образовательной среды личностно-развивающими качествами. Очевидно, что цели и задачи ее создания не должны противоречить основному назначению образования как единого и целенаправленного процесса воспитания и обучения в целях развития человека.

Современные исследователи признают, что к реалиям современной социально-культурной среды относится мировоззренческая дезориентация личности, которая является следствием противоречия между культивированием принципа гуманизма во всех сферах социальной жизни, приматом личности, ее прав и свобод, с одной стороны, и все большей потерей человеком своей индивидуальности, своей жизненной парадигмы, обусловленной потреблением унифицированных массовых стереотипов, с другой стороны (Н.А. Зима [\[3\]](#), Ж.Н. Выпряхкина [\[4\]](#) и др.). По утверждению Н.Б. Кирилловой, размывание идентичности «Я» является одной из характеристик культурной парадигмы современности [\[5, с. 279-280\]](#). За внешней развитой формой «свободы» информационного общества скрывается его неполноценное содержание – личностная разобщенность, потеря социально-значимого личностного смысла.

Образование как многомерный социокультурный феномен, характеризующийся многозадачностью и мультифункциональностью, способно при определенных условиях решить большинство указанных выше противоречий. Однако попытки воспроизведения в цифровой образовательной среде субъект-объектных отношений и личностно-неопосредованных образовательных форм и методов, традиционных для широкой практики отечественного образования, не только неэффективны, но и невозможны по определению личностно-развивающего педагогического взаимодействия. Проблема несоответствия традиционного педагогического инструментария условиям глобальной цифровизации сферы образования лежит в основе настоящего исследования.

Цель работы – раскрыть особенности формирования личностно-развивающей цифровой образовательной среды в условиях глобальной цифровизации на основе проектирования субъект-генерируемых сред. Задачи исследования: раскрыть понятие цифровой образовательной среды (далее – ЦОС) в контексте ее личностно-развивающего характера; обосновать особенности проектирования субъект-генерируемых сред в цифровой образовательной среде и выделить факторы, определяющие ее личностно-развивающий потенциал; определить особенности деятельности педагога по формированию развивающей среды цифровыми средствами в преломлении традиций и инноваций.

Методы. Анализ и обобщение педагогического опыта, системный подход, контекстный семантический анализ, этимологический анализ, синтез взаимосвязей в процессе исследования объект-предметной области.

Научная новизна заключается в том, что впервые личностно-развивающая цифровая образовательная среда рассматривается через понятие субъект-генерируемых сред, выводящее личность обучающегося в центр соответствующих образовательных проектов. Развитие личности обучающегося в ЦОС представляется многофакторным и открытым субъект-зависимым процессом с вариативностью ресурсов для самоизменения, исследовательское отношение к которым соответствует постнеклассическому этапу развития науки.

Результаты исследования:

1. Уточненная интерпретация понятия «цифровая образовательная среда» в структурно-содержательном наполнении: от цифрового пространства, состоящего из открытой совокупности информационных систем, которые объединяют всех участников образовательного процесса к личностно-ориентированным средам в цифровой (виртуальной) реальности с обязательным акцентом на субъект-актуализирующие характеристики развивающей среды в условиях множественности и открытости ресурсов,

неопределенности и неочевидности результатов взаимодействия субъектов.

2. Факторы личностно-развивающего потенциала цифровой образовательной среды определяются эффективностью педагогического проектирования условий для создания субъект-генерируемых сред самими обучающимися. При этом с позиции педагога ЦОС выступает дискретным образованием, а для обучающегося такая среда выступает единым структурированным цифровым пространством (единой средой), обусловленным субъектным началом.

3. Деятельность педагога по формированию развивающей среды цифровыми средствами, придание ей развивающих функций связаны с компетенцией по наполнению среды соответствующим ситуационно-событийным контентом, способствующим генерации обучающимися образовательных сред, а также наполнению их аутентичным смыслом.

Обсуждение. В нормативных правовых документах, регламентирующих создание и функционирование цифровой образовательной среды, данная дефиниция выражена недостаточно четко. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» фиксируется понятие электронной информационно-образовательной среды (далее – ЭИОС), которая необходима для реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Такая ЭИОС должна включать в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, технологических средств. Активно создаваемая сегодня современная цифровая образовательная среда, фактически, является накопителем-хранилищем онлайн-курсов на различных образовательных платформах (терминология используется в соответствии с Положением о государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда»). Как указывает С.С. Кравцов, «Цифровая образовательная среда – это помощь, усиление традиционной системы образования». Он заявляет, что ЦОС необходима для коммуникации педагога и обучающегося, она выступает как социальная сеть, а также содержит электронные верифицированные учебные материалы [6]. Иными словами, ЦОС выступает в сложившемся значении как цифровое пространство, состоящее из открытой совокупности информационных систем, которые объединяют всех участников образовательного процесса.

Естественно, что определение ЦОС содержит не все ключевые характеристики явлений действительности, отраженных в данном понятии, поскольку концентрирует внимание исключительно на структурно-содержательном наполнении дефиниции. Важно, что и в таком виде указанное определение требует корректировки в части использования в нем понятия «пространство». Выступая предельной категорией, основой всего сущего, пространство «равнодушно» включает все множество объектов, безотносительно субъекта, конкретной личности. В философском смысле выделение среды неразрывно связано с появлением субъекта, относительно которого и выделяется эта среда. Среда – это часть пространства, структурированного относительно субъекта. Это важное замечание выводит личность обучающегося в центр любых моделей цифровой образовательной среды, если они претендуют на роль личностно-развивающих. Априори, отталкиваясь от личностно-ориентированного характера образования, необходимо зафиксировать, что личность обучающегося должна стать соответствующим системообразующим фактором, требующим моделирования особенных связей в такой субъект-содержащей системе. Новое понимание субъект-содержащей системы в цифровой образовательной среде приводит нас к выводу о привлечении понятия субъект-генерируемой системы в условиях множественности и открытости ресурсов,

неопределенности и неочевидности взаимодействия субъектов в слабодетерминированной среде. Указанные условия характерны для совершенно новой парадигмы, по мнению В.М. Еськова и других ученых – «третьей парадигмы в психологии», не традиционной системы в понимании детерминированности, стохастичности, а «системы третьего типа (СТТ) – организованной сложности (organized complexity)», которая включает, в первую очередь, «человека, его психику, нейросети мозга». К специфическим свойствам и принципам организации СТТ относится общая характеристика – «отсутствие стабильности». «Это мир непрогнозируемых и нестабильных систем, ...уникальных систем» [7].

Действительно, в современных условиях традиционные ценности, лежащие в основе личностного развития, видоизменяются. Цифровое информационное мироустройство, тенденция цифровизации общества «уплотняет» субъективный ход времени, насыщая жизнедеятельность человека новыми смыслами и личностными событиями, которые зачастую приводят к ослаблению значимости опыта предшествующих поколений, к потере преемственности с ними, к неоднозначной оценке традиционных социокультурных ценностей (Ю.В. Стригунов [8], Д.Ю. Вагин [9] и др.). Наряду с трансформацией времени, меняется субъективное восприятие еще одного традиционного измерения человеческого бытия – пространства. Находясь вследствие активной цифровизации в основе личностно обусловленных сред, пространство утрачивает свою фундаментальность, виртуализируется. В то же время, расширяются границы и растет интенсивность взаимосвязей в таких виртуализированных средах. Сетевые информационные структуры, становясь полноценным способом социальной организации на межличностном, групповом, социальном уровнях, раздвигают традиционные локальные рамки жизнедеятельности человека, способствуя межличностной коммуникации и распространению не только, и не столько традиционных форм культуры, сколько их индивидуальных и групповых интерпретаций, компиляций культурных артефактов. Как указывает Ж. Бодрийяр, в обществе потребления коммуникация заменяет общение, а информация упраздняет знания [10]. Процесс глобализации, несущий мультикультурализм, единство многообразия культур, подразумевает и позитивный для социального и личностного развития потенциал, однако пока более осязаема угроза нежелательной трансформации традиционных духовно-личностных ценностей как отдельной личности, так и всего российского общества.

Классическая вертикально выстроенная схема взаимодействия между педагогом и обучающимися в цифровых средах значимо утрачивает свои свойства в отношении функции направленного субъект-объектного воздействия. Личность обучающегося в условиях ЦОС меньше поддается непосредственному традиционному воздействию педагога. Значительная часть исследователей указывает на подобные особенности образовательной деятельности посредством ЦОС. Так, исследование современного педагогического опыта показывает, что обучающиеся испытывают затруднения с осознанием «целевой, структурно-содержательной, морально-ценностной компоненты информации» [11]. Более того, в цифровом обучении («цифровой дидактике») уже возникают свои специальные принципы – это, согласно М.Е. Вайндорф-Сысоевой, М.Л. Субочевой, принципы глобализации, запросно-ориентированного обучения, футуральной ориентации [12]. Актуализируется проблема повышения качества образования (J.M. Lodge с соавторами [13], М.Г. Сорокова [14] и др.), проблема безопасности образовательной среды и ее компонентов (B. Lorenz с соавторами [15], И.М. Ажмухамедов с соавторами [16]) и другие.

Существующая интерпретация ЦОС как совокупности образовательного контента, программных и технических средств не в полной мере раскрывает содержание личностно-ориентированного подхода в образовании. Фактически, подобная интерпретация образовательной среды, основанная на классической научной парадигме, противопоставляющей субъекта (человека в его активности, личность) и объективный мир, характерна для редукционно-детерминистского системного подхода. В понимании специфики цифровой образовательной среды мы солидарны с профессором О.Н. Шиловой, которая рассматривает ЦОС с педагогических позиций как «опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» [\[17\]](#).

В настоящее время личностно-развивающие признаки ЦОС определяются через категорию, несущую лишь потенциальную возможность развития, а именно через понятие «условия». Вместе с тем, потенциальность условий личностного развития делает ЦОС нечетко определенным концептом в контексте ее развивающих свойств. Чаше всего, развивающий механизм в любой образовательной среде, в том числе в ЦОС отсылает к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. Конкретные же предпосылки возникновения такого взаимодействия между педагогом и обучающимися в ЦОС также определены недостаточно. Справедливость такого заключения становится особенно очевидной в современных цифровых реалиях, когда классическая, исторически сложившаяся классно-урочная и лекционно-семинарская формы организации образования переносятся в цифровую среду.

Личностно-развивающие образовательные проекты, разрабатываемые сегодня авторскими коллективами в различных научно-исследовательских школах, сталкиваются с рисками в ходе их реализации в широкой педагогической практике, связанными с невысокой мотивацией консервативной профессионально-педагогической среды, недостаточной квалификацией педагогического состава, необходимостью ресурсного обеспечения подобных проектов и другими. Показателен, например, анализ «Сборника кейсов лучших практик опорных университетов России», представленного в рамках межвузовского форума «Опорные университеты – драйверы развития регионов» [\[18\]](#) с участием 25 государственных университетов. «Опорные университеты России» уделяют недостаточное внимание к вопросам проектирования ЦОС в целом, и к личностно-развивающим моделям и технологиям в частности, что вызывает недоумение.

Среди известных проектов реализации образовательной среды цифровыми средствами выделяются технология сетевой коммуникации, выступающая, по мнению П.Н. Биленко с соавторами, «базой для реализации других педагогических технологий цифрового образования», технология дистанционного обучения, комплексные кейс-технологии, технология «смешанного обучения» (blended learning), технология организации проектной деятельности обучающихся и другие [\[19, с. 39-44\]](#) и другие.

Вместе с тем, личностно-развивающий потенциал цифровой образовательной среды определяется не столько предметным содержанием материала, сколько возможностью формирования на его основе личностных качеств, остающихся актуальными для личности на протяжении всего жизненного пути. Исходя из указанного, в педагогических проектах, в том числе, реализуемых посредством ЦОС, важно различать технологическую составляющую, которая выступает предметной предпосылкой

развивающего педагогического взаимодействия и ту ориентировочную основу деятельности педагога, благодаря которой возникает субъект-обусловленная предметная коммуникация. Межличностная коммуникация, сопровождаемая непрямыми, средовыми формами взаимодействия педагога и обучающихся, создает событийные формы совместного бытия (со-бытия) субъектов образовательных отношений.

Вариативность, нестрогая определенность и относительная, субъективно ощущаемая независимость «бытия» субъекта в ЦОС, обуславливают возможность возникновения субъект-генерируемых сред в рамках образовательных отношений. Субъект-генерируемые среды формируются на основе субъект-субъектного взаимодействия и личностного выбора обучающихся. Характерной чертой такой субъект-генерируемой среды является гибкость личностного взаимодействия, возможность социального мультиролевого эксперимента, идущего от самой личности.

Открытость образовательной среды, сопровождаемая коммуникативной динамикой, избирательность субъект-генерируемых сред и другие факторы делают процесс педагогического проектирования в части возникновения аутентичных сред нетиповым, нешаблонным. Кроме того, под влиянием цифровизации традиционные для личностного развития понятия личностной идентичности и социального взаимодействия, например, значимого Другого, друга («френда») и иных подвергаются трансформации. Как следствие, деятельность педагога в ЦОС обусловлена сложностью педагогического прогнозирования образовательных результатов, в том числе в части недостаточной разработанности в педагогике актуального инструментария формирования и оценки личностно-обусловленных компетенций.

Таким образом, основным посылом к построению принципиальной схемы функционирования личностно-развивающей цифровой образовательной среды на основе субъект-генерируемых сред выступает субъект-центрированная позиция обучающегося. Главная задача педагога в средовом взаимодействии состоит в том, чтобы «непрямыми» методами проецировать эту субъект-центрированную позицию на образовательный процесс. Успешность подобного способа получения личностного опыта обучающимися определяется способностью педагога вовлекать их в мир объективированных норм и ценностей, способствовать преломлению генерируемых сред через социально-культурные максимы. В свою очередь, личностно-развивающий потенциал ЦОС прямо зависит от как от успешности создания субъект-генерируемых сред самими обучающимися, так и от эффективности дальнейшей деятельности педагога в средовых формах педагогического взаимодействия.

Структурно, с позиции педагога, ЦОС выступает дискретной образовательной средой, имеющей для него многосоставной характер – цифровой образовательный контент и предметное содержание учебных дисциплин, сетевые образовательные площадки, необходимые технические средства и др. Тогда как для обучающегося такая среда едина и неделима, она воспринимается обучающимся как цифровая (виртуальная реальность), данная в личностном восприятии. С субъектно-деятельностных позиций, образовательная среда – это посильный для обучающегося способ структурирования цифрового пространства. В данном контексте в ЦОС возникает «точка встречи» личностного начала с значимыми Другими, где и возникает возможность идентификации Других в качестве значимых для обучающегося (рис. 1). Такой педагогический проект, направленный на созидание субъект-генерируемых сред в дальнейшем ориентирован на наполнение среды соответствующим ситуационно-событийным контентом.



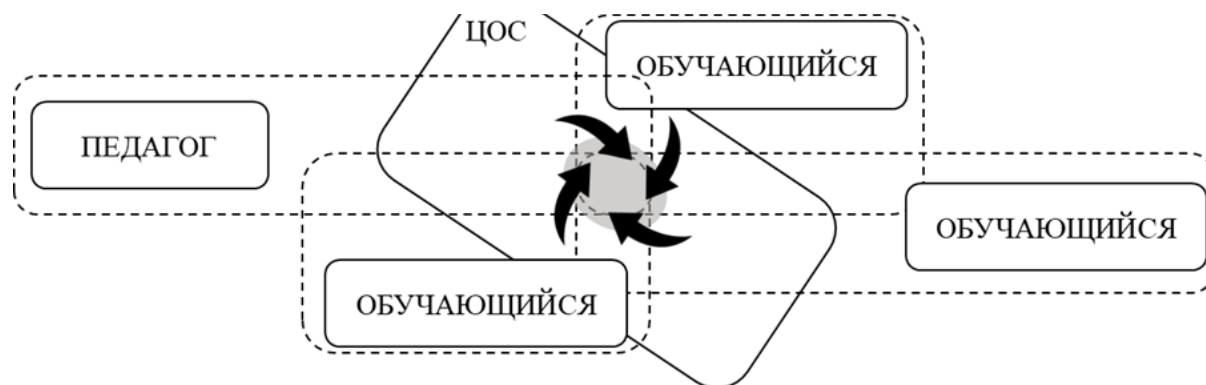


Рис. 1. Схема взаимодействия субъект-генерируемых сред
в цифровой образовательной среде

Инновационные функции педагога как специалиста в сфере цифровых средств и технологий, которые ученые фиксируют как специфические в цифровом образовательном процессе (П.Н. Биленко с соавторами [19, с. 56]), представляются очевидными. Более специфические функции педагога как субъекта проектирования цифровой личностно-развивающей образовательной среды включают способность организации и регулирования уровня и интенсивности взаимодействия между субъектами образования, которые будет определять характер обучающей системы (адаптивное, интенсивное взаимодействие и т.д.). Таким образом, роль педагога в цифровой образовательной среде должна быть переосмыслена – не преуменьшена, не поставлена в подчинение глобальной цифровизации, а именно переосмыслена. Сегодня роль педагога преломляется в веяниях инноваций, подвергающих значимым испытаниям традиционные педагогические средства (табл. 1).

Таблица 1

Предпосылки формирования личностно-развивающей среды цифровыми средствами в деятельности педагога в преломлении традиций и инноваций

№ п/п	Инновационные предпосылки	Традиционные предпосылки
1.	Проектирование форм, методов обучения, рабочих материалов, средств диагностики и оценивания на основе цифровой образовательной среды создает широкие развивающие возможности	Педагог утрачивает статус единственного носителя знания и информации, уступая место цифровой среде
2.	Разработка сценария учебного занятия на основе многообразных, изменяющихся форм организации образовательной деятельности и оптимальной последовательности использования цифровых и нецифровых технологий	Ослабевает роль педагога, как единственного «арбитра» в процессе обучения
3.	Объединение различных жизненных сред современного цифрового поколения обучающихся – виртуального и	Педагог недостаточно подготовлен к осуществлению контроля за обучающимися, интегрируя оценочную

	реального способствует адаптации и развитию обучающегося в реальном социальном и профессиональном мире	деятельность в реальной и цифровой среде
4.	Организация индивидуальной и групповой образовательной коммуникации в цифровой среде, рефлексии и обсуждений личностно значимого опыта	Ослабевает межличностное «живое» взаимодействие субъектов образования
5.	Создание учебной мотивации у обучающихся с использованием интерактивной опосредованной коммуникации	Создание учебной мотивации у обучающихся, как носителя ролевого образа «успешного профессионала» с использованием инструментов фасилитации с помощью педагогического взаимодействия на основе непосредственной коммуникации
6.	Поддержание актуального состояния содержания электронных образовательных ресурсов, соответствующих современным научно-техническим знаниям	Затруднение в обновлении научно-технических знаний и информации в результате естественного устаревания профессиональных знаний и технологий

Указанные инновации не связаны исключительно с информационными технологиями, они возвращают нас к осмыслению, в том числе «доцифрового» явления личностного развития в образовательной среде – среде, несущей потенциальные условия для генерации субъектом своей собственной семантической системы координат. Цифровая образовательная среда может содержать средства для автоматической адаптации процесса обучения, исходя из индивидуальных особенностей каждого субъекта, с учетом порядка, способа и темпа предоставления учебного материала, уровня и характера поддержки педагога [20]. Однако развивающие функции такой среды не автоматизированы, не алгоритмизированы, они связаны с компетенцией педагога в части наполнения среды соответствующим ситуационно-событийным контентом. Педагог выступает организатором деятельности обучающегося в развивающей среде с возможностью быстрой обратной связи в процессе обучения, созданием мотивации на полное усвоение заданных результатов. При этом ожидаемой компетенцией педагога выступает не только способность работать в цифровых средах, в новых и постоянно меняющихся условиях, используя новейшие виртуальные образовательные ресурсы, но и обладание опытом оперативного решения педагогических задач с построением удаленной эффективной коммуникации.

Заключение. Личностно-ориентированный характер образования может получить действительное воплощение посредством цифровой образовательной среды. Однако в настоящее время эта потенциальная характеристика цифровой образовательной среды остается не в полной мере реализованной. Традиционные модели образовательных сред вследствие цифровизации подвергаются значимой трансформации. Преобладание новых форм деятельности, которые соответствуют современной цифровой действительности, определяют необходимость формирования актуального инструментария педагога, в том

числе, в сфере проектирования личностно-развивающей цифровой образовательной среды. Указанные компетенции педагога зависят от полноты теоретического осмысления особенностей возникновения личностно-обусловленных сред. Личностно-развивающий потенциал цифровой образовательной среды корреспондирует к созданиям условий для генерации аутентичных образовательных сред обучающимися.

Библиография

1. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. Сайт Министерства просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 07.11.2021).
2. О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда»: Постановление Правительства Российской Федерации от 16.11.2020 № 1836 [Электронный ресурс]. Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202011190005?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 07.11.2021).
3. Зима Н.А. Глобализация культуры и специфика ее проявления в России: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2005. 24 с.
4. Выпряхкина Ж.Н. Политико-правовая трансформация институтов гражданского общества в условиях глобализации: дис. ... канд. юр. наук. Ростов-на-Дону, 2005. 176 с.
5. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2006. 448 с.
6. Кравцов С.С. Не цифрой единой. Сайт Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/3312/ne-cifroy-edinoi/> (дата обращения: 07.11.2021).
7. Еськов В.М., Зинченко Ю.П., Филатова О.Е. Признаки парадигмы и обоснование третьей парадигмы в психологии // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2017. № 1. С. 3-17.
8. Стригунов Ю.В. Межгенерационные отношения в современном российском обществе: динамика ценностей старшего поколения и молодежи: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 26 с.
9. Вагин Д.Ю. Преемственность поколений в сфере духовно-нравственных ценностей современной молодежи России: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Нижний Новгород, 2015. 26 с.
10. Бодрийяр Ж. Экстаз коммуникации // The Anti-Aesthetic. Essays on Postmodern Culture / Ed. N. Foster. Port Townsend: Bay Press, 1983. P. 126-133. (перевод Д.В. Михель).
11. Роберт И.В. Развитие аксиологии образования периода цифровой трансформации // Человеческий капитал. 2021. № 12(156). Т. 2. С. 9-14.
12. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Цифровая дидактика: особенности организации обучения в образовательной организации // Человеческий капитал. 2021. № 12(156). Т. 2. С. 15-22.
13. Lodge J.M., Kennedy G., Lockyer L. Digital learning environments, the science of learning and the relationship between the teacher and the learner // Learning Under the Lens. Applying Findings from the Science of Learning to the Classroom. UK. Abingdon: CRC Press. 2020. 254 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/329544254_Digital_learning_environments_the_science_of_learning_and_the_relationship_between_the_teacher_and_the_learner

(дата обращения: 07.01.2022).

14. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 2. С 44-58.
15. Lorenz B., Kikkas K., Laanpere M., Laugasson E. A Model to Evaluate Digital Safety Concerns in School Environment // Zaphiris P., Ioannou A. (eds) Learning and Collaboration Technologies. Lecture Notes in Computer Science. 2016. V. 9753. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-39483-1_64#citeas (дата обращения: 07.01.2022).
16. Ажмухамедов И.М., Кузнецова В.Ю., Станишевская А.В. Программный продукт для управления рисками при использовании цифровой образовательной среды // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. 2021. №3. С. 72-81.
17. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. №2(63). С. 36-41.
18. Опорные университеты – драйверы развития регионов: сборник кейсов лучших практик опорных университетов России. Сайт Белгородского государственного технологического университета (БГТУ) имени В.Г. Шухова URL: https://www.bstu.ru/about/overall_info/basic (дата обращения: 07.01.2022).
19. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В. и др. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И.С. Сергеев. Под науч. ред. В.И. Блинова, 2020. 98 с.
20. Невзорова А.В. Изучение возможностей информационной среды образовательной организации в профессиональном развитии педагога // Образование и воспитание. 2017. №1. С. 9-11.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Предмет исследования – психолого-педагогические проблемы формирования развивающей цифровой образовательной среды.

Методология исследования основана на теоретическом подходе с применением методов анализа, моделирования, обобщения, сравнения, синтеза.

Актуальность исследования обусловлена широким распространением цифровых технологий в целом, а также в системе образования, необходимостью изучения и проектирования соответствующих педагогических условий, в том числе развивающих цифровых сред.

Научная новизна автором в явном виде не представлена и, по-видимому, связана со сформулированными выводами о том, что традиционные модели образовательных сред вследствие цифровизации подвергаются значимой трансформации. Личностно-ориентированный характер образования может получить практическое воплощение посредством цифровых технологий, что в настоящее время реализовано не в полной мере. Указанные положения представляется известным.

Статья написана русским литературным языком. Стиль изложения научный. Материал имеет обзорно-реферативный характер.

Структура рукописи включает следующие разделы: Введение (цифровые преобразования современной системы образования, проект «Цифровая образовательная среда», государственная информационная система «Современная цифровая образовательная среда», реалии современной социально-культурной среды, образование как многомерный социокультурный феномен, проблема несоответствия традиционного педагогического инструментария условиям глобальной цифровизации сферы образования, цель и задачи исследования), Методы, Результаты (уточненная интерпретация понятия «цифровая образовательная среда», факторы, определяющие личностно-развивающий потенциал цифровой образовательной среды, деятельность педагога по формированию развивающей среды цифровыми средствами), Обсуждение (определение понятия цифровой образовательной среды, понятие электронной информационно-образовательной среды, традиционные ценности, лежащие в основе личностного развития, в условиях цифровизации и виртуализации общества, схема субъект-объектного педагогического воздействия и субъект-генерированных сред в цифровой образовательной среде, роль педагога в цифровой образовательной среде, преломление традиций и инноваций), Заключение (выводы), Библиография.

Разделы «Введение» и «Методы», а также «Результаты» и «Обсуждение» могут быть объединены. Разделы «Литература» и «Библиография» дублируют друг друга, что следует исключить.

Текст включает два рисунка, одну таблицу. Из представленных на рисунках схем не ясно, почему педагог находится в обоих случаях вне ЦОС.

Содержание в целом не соответствует названию, поскольку не ясно, каковы же указанные в заглавии модели? Также необходимо конкретизировать, о какой образовательной среде – информационной, цифровой, виртуальной, личностно-развивающей и т.п. идёт речь? Чем конкретно она отличается от аналоговой образовательной среды? По-видимому, столь разнообразные понятия не следует рассматривать в рамках одной статьи. Желательно также проанализировать практические кейсы по проектированию и реализации личностно-развивающей образовательной среды цифровыми средствами, которые известны (как в нашей стране, так и за рубежом), однако, автором не упоминаются (при этом обобщение педагогического опыта указано в числе методов проведённого исследования).

Библиография включает 11 источников отечественных и зарубежных авторов – монографии, диссертации, научные статьи, нормативные документы, Интернет-ресурсы. Библиографические описания некоторых источников следует скорректировать в соответствии с ГОСТ и требованиями редакции:

4. Еськов В. М., Зинченко Ю. П., Филатова О. Е. Признаки парадигмы и обоснование третьей парадигмы в психологии // Вестник Московского университета : Сер 14. Психология. 2017. № 1. С. 3–17.

5. Стригунов Ю. В. Межпоколенческие отношения в современном российском обществе: динамика ценностей старшего поколения и молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ростов н/Д., 2009. – 26 с.

9. Выпрямкина Ж. Н. Политико-правовая трансформация институтов гражданского общества в условиях глобализации: дис. ... канд. юрид. наук. – Ростов н/Д., 2005. – 176

с.

Обращает внимание отсутствие ссылок на работы зарубежных авторов.

Апелляция к оппонентам (Кравцов С. С., Еськов В. М., Зинченко Ю. П., Филатова О. Е., Стригунов Ю. В., Вагин Д. Ю., Бодрийяр Ж., Зима Н. А., Выпрямкина Ж. Н., Кириллов Н. Б., Невзорова А. В.) имеет место, в основном, в первой части. Обсуждение полученных результатов, их сопоставление с данными, полученными иными авторами в аналогичных исследованиях, практически отсутствует, что нужно исправить.

В целом материал представляет интерес для читательской аудитории, и после доработки рукопись может быть рассмотрена на предмет публикации в журнале «Педагогика и просвещение».

Результаты процедуры повторного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Предметом исследования в статье «Формирование моделей личностно-развивающей цифровой образовательной среды» выступает анализ цифровой образовательной среды. В статье поднимается актуальная проблема – несоответствие традиционного педагогического инструментария условиям глобальной цифровизации современной системы образования. В статье раскрываются особенности формирования моделей личностно-развивающих образовательных сред в условиях глобальной цифровизации, Методология исследования основывается методах теоретического исследования. Среди теоретических методов применяется анализ и обобщение педагогического опыта, моделирование и схематизация, системный подход, контекстный семантический анализ, этимологический анализ, синтез взаимосвязей в процессе исследования объект-предметной области.

Статья написана научным языком. В ней выделяется введение, где описывается проблемное поле исследования и формулируются противоречия. Отмечается, что образование характеризуется с позиции многомерного социокультурного феномена, с выраженной многозадачностью и мультифункциональностью.

Основная часть статьи фокусируется вокруг анализа характеристик цифровой образовательной среды. Отмечается, что педагог выступает «организатором деятельности обучающегося в развивающей среде с возможностью быстрой обратной связи в процессе обучения». За педагогом отводится роль создания мотивации на полное усвоение заданных результатов. Среди значимых компетенций педагога выделяется наполнение среды соответствующим ситуационно-событийным контентом.

В качестве вывода указывается, что личностно-ориентированный характер образования может получить действительное воплощение посредством цифровой образовательной среды. Однако эта потенциальная характеристика цифровой образовательной среды не в полной мере реализуется.

К научной новизне статьи относятся результаты теоретического исследования понятия субъект-генерируемых систем, которые выводят личность обучающегося в центр соответствующих моделей. Развитие личности в цифровой образовательной среде есть многофакторный и открытый субъект-зависимый процесс. Заслуживает внимание сопоставление традиционных и инновационных предпосылок формирования личностно-развивающей среды цифровыми средствами в деятельности педагога в таблице 1.

Библиография, представленная в статье, содержит 20 источников. Все источники

соответствуют предмету исследования. Среди них имеются научные статьи и авторефераты диссертаций, нормативные документы и материалы методического характера. Список литературы оформлен по ГОСТ и на источники в тексте присутствуют активные ссылки.

В целом статья оформлена корректно, отметим некоторые замечания методологического и стилистического характера:

– Автору следовало более четко структурировать абзацы. Часто встречаются перегруженные и сложные для восприятия предложения. Это значительно затрудняет восприятие текста. Приведем только один пример такого предложения: «Вместе с тем, интерпретация ЦОС как совокупности образовательного контента, программных и технических средств НЕ ПРИБЛИЖАЕТ НАС К НЕ ТОЛЬКО К РАЗРЕШЕНИЮ, но и пониманию проблемы личностного развития в такой среде, хотя и указывает на важнейшее семантическое звено – информационное взаимодействие участников образовательных отношений». Какой смысл вкладывает автор в это предложение? Скорее всего речь идет о том, что ЦОС не следует отождествлять исключительно к совокупности образовательного контента, программных и технических средств. Предлагаем автору четко структурировать материал, чтобы он легче воспринимался читателями.

– В названии заявлено «Формирование моделей», поэтому хотелось бы увидеть конкретные технологические решения на основе концептуальных положений по проектированию личностно-развивающей цифровой образовательной среды. Схемы 1 и 2 сложно отнести к таковым моделям.

Материал статьи затрагивает актуальные вопросы проектирования личностно-развивающей цифровой образовательной среды и вносит вклад теорию педагогики и образования. Статья может быть опубликована при условии устранения обозначенных замечаний.

Результаты процедуры окончательного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

На рецензирование представлена работа «Субъект-генерируемые среды как основа формирования личностно-развивающей цифровой образовательной среды».

Статья затрагивает такую актуальную проблему для педагогической науки и практики, как раскрытие особенностей формирования личностно-развивающей цифровой образовательной среды в условиях глобальной цифровизации на основе проектирования субъект-генерируемых сред.

Для проведения научной работы автором были использованы следующие методы: анализ и обобщение педагогического опыта, системный подход, контекстный семантический анализ, этимологический анализ, синтез взаимосвязей в процессе исследования объект-предметной области.

По мнению автора, основным посылом к построению принципиальной схемы функционирования личностно-развивающей цифровой образовательной среды на основе субъект-генерируемых сред выступает субъект-центрированная позиция обучающегося. Главной задачей педагога является то, чтобы «непрямыми» методами проецировать ее на образовательный процесс.

Автором в статье раскрываются следующие инновационные предпосылки формирования личностно-развивающей среды цифровыми средствами в деятельности педагога:

1. Проектирование форм, методов обучения, рабочих материалов, средств диагностики и оценивания на основе цифровой образовательной среды создает широкие развивающие возможности.
2. Разработка сценария учебного занятия на основе многообразных, изменяющихся форм организации образовательной деятельности и оптимальной последовательности использования цифровых и нецифровых технологий.
3. Объединение различных жизненных сред современного цифрового поколения обучающихся – виртуального и реального способствует адаптации и развитию обучающегося в реальном социальном и профессиональном мире.
4. Организация индивидуальной и групповой образовательной коммуникации в цифровой среде, рефлексии и обсуждений личностно значимого опыта.
5. Создание учебной мотивации у обучающихся с использованием интерактивной опосредованной коммуникации.
6. Поддержание актуального состояния содержания электронных образовательных ресурсов, соответствующих современным научно-техническим знаниям.

Статья отличается научной новизной, в ней представлен личный вклад автора. В работе:

- раскрыто понятие «цифровая образовательная среда» в контексте ее личностно-развивающего характера;
- обоснованы особенности проектирования субъект-генерируемых сред в цифровой образовательной среде;
- выделены факторы, определяющие ее личностно-развивающий потенциал;
- описаны особенности деятельности педагога по формированию развивающей среды цифровыми средствами в преломлении традиций и инноваций.

Библиография состоит из 20 отечественных и зарубежных источников, которые касаются проблематики статьи. Список и ссылки оформлены в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Статья грамотно структурирована, выделены основные смысловые части: введение, цель и задачи, научная новизна, результаты исследования, обсуждение и заключение. Оформление аккуратное, соответствует требованиям, ошибки и описки отсутствуют.

Однако, есть одно замечание: рисунок 1 выходит за пределы страницы. Но, возможно, изображение таким образом отражается в зоне рецензирования.

Статья затрагивает значимую тему для науки и практики, будет интересна педагогам и может быть рекомендована к опубликованию.

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Приставко К.В. — Обучение иностранному языку в условиях инклюзии // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.37316 EDN: NKXCWU URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37316

Обучение иностранному языку в условиях инклюзии

Приставко Ксения Владимировна

Преподаватель, кафедра Иностранных языков гуманитарного факультета, Новосибирский государственный технический университет

633162, Россия, Колывань, Сиб. Комбайн, область, пгт. Колывань, ул. Сиб-Комбайн, 9, оф. Колывань, Сиб. комбайн, 9

✉ pristavko-ksuna.15@yandex.ru



[Статья из рубрики "Современные стратегии и модели образования"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.37316

EDN:

NKXCWU

Дата направления статьи в редакцию:

15-01-2022

Аннотация: Статья посвящена теоритическому анализу актуальной проблемы обучения иностранному языку лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Также в статье представлен авторский взгляд на преодоление основных трудностей, связанных с обучением иностранному языку лиц с ограниченными возможностями. Авторами рассмотрены: основные законодательные акты акты, регулирующие инклюзивное обучение; основные периоды развития инклюзии в европейских странах. Авторы также рассмотрели основные различия двух систем обучения: инклюзию и интеграцию; наиболее актуальные проблемы обучения ЛОВЗ в условиях инклюзии; решения данных проблем, предложенные другими авторами научных статей. На основе проведённого исследования авторами были сделаны следующие выводы: инклюзивное обучение - это один из сильнейших из современных трендов образования, обусловленный сменой взглядов на инвалидность и права человека в целом; цель инклюзивного образования - всестороннее развитие личности человека с ОВЗ, его социализация и реализация его потенциала в обществе, а также обеспечение возможности академической и профессиональной мобильности для ЛОВЗ. Авторский вклад в данной статье состоит в обобщении результатов, полученных другими исследователями. Авторами выведены конкретные шаги к решению существующих трудностей, а также предложены собственные варианты решения имеющихся трудностей.

Ключевые слова:

инклюзивное обучение, ограниченные возможности здоровья, интеграция, глобализация, подходы к обучению, образование для всех, права человека, непрерывное обучение, доступность образования, личностно-ориентированное обучение

Введение

В современном мире происходят масштабные изменения, связанные с его технологизацией и глобализацией. Меняются подходы к организации образовательной деятельности для соответствия мировым стандартам. В частности, мировой тренд «Education for All», предусматривающий необходимость обеспечения условий для получения образования всеми гражданами без исключения. [1]. Гуманистические ценности, такие как соблюдение и охрана прав человека, сегодня повсеместно декларируются. В частности, важным является вопрос доступности образования. Так, в статье 26 «Декларации прав человека» сказано, что «все имеют право на образование», «оно должно быть бесплатным», «образование должно быть направлено на полноценное развитие человеческой личности и усиление уважительного отношения к правам человека и основным его свободам». [2]. Реализация принципов «образования для всех» (англ. «Education for All») невозможна, если для людей какого-либо особенного социального, медицинского статуса доступ к образованию ограничен или закрыт. Право на получение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ЛОВЗ) законодательно закреплены в международных документах Европейского союза (ЕС), наиболее важным из которых является Конвенция о правах инвалидов (далее «Конвенция»), принятая 13 декабря 2006 года

Главным постулатом главы об образовании данной Конвенции является «отсутствие дискриминации; развитие потенциала человека, чувства достоинства и самооценности; развитие личности, талантов, способностей, умственных и физических способностей в полной мере» [3].

Концепция life-long learning предполагает непрерывное обучение, постоянное получение новых умений и навыков, в том числе и развитие коммуникативных умений на иностранном языке, поскольку способность к иноязычному общению признана одной из ключевых компетенций личности в 21 веке [4].

Формирование у лиц с ограниченными возможностями здоровья коммуникативной компетенции на иностранном языке позволяет расширить круг их возможностей на международном рынке труда [5]. В связи с этим сегодня ведётся активная работа по повышению качества и уровня доступности языкового образования для людей, имеющих инвалидность. Согласно документу Евросоюза «Guidelines for inclusion», инклюзивное образование это – «наиболее эффективное средство борьбы с дискриминационными взглядами, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех» [6].

Повышение доступности и обеспечение качества обучения иностранному языку в условиях инклюзивного обучения является трудоёмким и длительным процессом. Во многих исследованиях отмечается, что в настоящее время ещё сохраняются препятствия к этому в виде стереотипов о том, что обучающийся с особенностями развития не сможет

воспринимать информацию, тем более, на иностранном языке, полноценно. Как утверждает исследователь M.S. Wight, «обучающиеся с нарушениями здоровья не допускаются к занятиям иностранным языком только потому, что было подтверждено наличие у них особых образовательных потребностей» (цит. по [7]).

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, в статье 79 («Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья») указывается, что «Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность». Обучение ЛОВЗ проводится на основе адаптированных образовательных программ и индивидуальной программы реабилитации [8; 9].

Несмотря на наличие законов и регламентирующих документов, имеется ряд противоречий между социальным и государственным заказом и реальными возможностями реализации обучения иностранному языку обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивных групп. Наблюдается также ряд проблем, которые необходимо решить для достижения наилучшего результата обучения иностранному языку в инклюзивных группах: 1. технологическая обеспеченность и материальная оснащённость образовательных организаций; 2. профессиональная компетентность педагогов. Существуют также трудности этического и морального характера: 1. отношение других членов группы к одноклассникам с особенностями здоровья; 2. опасения на счет того, как поведение студентов с ограничениями здоровья будет влиять на учебный процесс. Также острым вопросом является отношение родителей детей без ограничений к детям с особенностями здоровья [10].

Некоторые современные исследователи поднимают вопрос практической целесообразности обучения ЛОВЗ иностранному языку совместно с нормально развитыми детьми [11]. В своей работе сотрудник Астонского университета (г. Бермингем) Essi D'Almeida указывает, что препятствием для изучения иностранного языка детьми с особыми образовательными потребностями до сих пор является отнесение иностранного языка преподавателями и родителями таких детей к предметам второстепенного значения. Чаще, иностранный язык ассоциируется с различными трудностями, а также не многие обучающиеся (как здоровые, так и имеющие инвалидность) осознают реальную значимость знания иностранного языка в их жизни [11: 11].

Тем не менее, несмотря на указанные выше проблемы, процесс инклюзивного образования осуществляется во многих странах мира, и уже накоплен опыт, позволяющий судить об успешности его реализации. Таким образом, **целью** данной статьи является:

1. изучение отечественного и зарубежного опыта обучения ЛОВЗ иностранному языку в условиях инклюзивного образования;
2. Обсуждение и анализ собственного педагогического опыта, полученного на занятиях по иностранному языку в условиях инклюзивного образования.

Личным вкладом автора в разработку проблемы является анализ зарубежных, отечественных научных литературных источников, позволяющий представить инклюзивное образование как комплексное явление. На основе анализа выделены специфические черты, характерные для зарубежной и отечественной педагогической

практики, а также сформулированы цели и задачи инклюзивного образования на современном этапе развития общества. Данный анализ послужил основой для выработки собственных предложений по решению актуальных задач в системе инклюзивного образования. **Практическую ценность работы** составляет описание и анализ результатов апробации практических рекомендаций, выделенных в качестве ключевых в обучении иностранному языку инклюзивных групп.

Методы исследования

Основным методом исследования стал анализ научных публикаций по проблеме организации обучения иностранному языку ЛОВЗ. Также применялась педагогическая рефлексия на собственный опыт обучения иностранному языку ЛОВЗ в условиях инклюзии.

Обсуждение результатов исследования

История личностно-ориентированного образования насчитывает столетия. Вторая половина двадцатого века – это время, когда стереотипы о различных недугах («в наказание; за проступки родителей» и т.д.) уступили место реальной ситуации. Это постепенно закреплялось законодательно. «Декларация прав человека» (1948 год), «Декларация о правах инвалидов (1975 год) и «Саламанская декларация» (г. Саламанка, Испания), в ходе которой был впервые выделен самостоятельный термин «инклюзивное образование» (1994 год) [\[10\]](#). Ведущие принципы данной декларации приведены на рисунке 1.

Мы считаем и торжественно заявляет о том, что:

- каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний,
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности,
- необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей,
- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей,
- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и в конечном счете рентабельность системы образования.

Рис. 1 Принципы инклюзивного образования, согласно Саламанской декларации

В 1990 Европейским союзом в рамках мировых обсуждений была рассмотрена декларация, выпущенная в городе Джомтьен, (Тайланд) под названием «Мировая декларация образования для всех» (англ. *World Declaration on Education for All*) [6: 9]. Согласно определению ЮНЕСКО, «образование для всех означает обеспечение всем детям доступа к базовому образованию хорошего качества. Это предполагает создание условий в школах и в рамках программ базового образования, где дети могут и имеют возможность учиться» [6: 10].

Понятие «инклюзия» нередко ошибочно ассоциируется с термином «интеграция». Общность данных терминов состоит в том, что как инклюзия, так и интеграция, предполагает внедрение в образовательный процесс людей с ограничением здоровья для их дальнейшей социализации. Разница данных понятий состоит в сценарии включения члена группы с инвалидностью в общий поток обучающихся. Так, «инклюзия» предполагает гораздо больше, чем присутствие обучающихся с особыми образовательными потребностями в классах и школах; это их участие в общественной жизни и признание их личностями, которые принадлежат обществу и которые должны иметь одинаковые права и возможности отдельного члена этого общества». Напротив, интеграция нацелена на самостоятельную адаптацию «особенного» студента в среде нормотипичных студентов. Образовательное учреждение в случае интеграции не оказывает в этом никакого содействия. Таблица 1 содержит краткую характеристику инклюзии и интеграции, представленную исследователем Джоанной Монтаньо Морено [\[12\]](#)

Таблица 1

Различие терминов «интеграция» и инклюзия (по статье [\[12\]](#))

Инклюзия	Интеграция
Этот термин относится к помещению человека в систему, которая ассимилирует его без учета иных факторов.	Это систематический процесс, который имеет социальный смысл. Он предполагает перепланировку обычных школ, с тем чтобы они могли предлагать всем учащимся то, в чем те нуждаются. Речь идет об участии, взаимодействии и общественном признании

Инклюзия, как видно из краткого определения выше, предполагает не просто «нахождение в аудитории» обучающегося с ограниченными возможностями. Задача инклюзивного обучения – это развитие личности обучающегося и развитие у него понимания своей важности и нужности в «здоровом обществе». Статья 24 Конвенции содержит следующие цели инклюзивного образования:

- «Полноценное развитие человеческого потенциала и чувства достоинства и самооценности, а также укрепление уважения к правам человека, основным свободам и человеческим различиям»;
- Развитие инвалидами своей личности, талантов и творчества, а также умственных и физических способностей в полной мере;
- Предоставление инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества» [\[3\]](#);

Инклюзивное образование предполагает равный доступ всех обучающихся к образованию с учетом различных особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Инклюзия основана на базовом убеждении, что человек, несмотря на свои физические, интеллектуальные, этнические, конфессиональные и другие особенности, на социально-экономический статус семьи, имеет равные права и может быть включен в общую систему образования. Система в свою очередь учитывает эти образовательные потребности и предоставляет ресурсы для удовлетворения этих

прав [\[13\]](#). Кроме того, одной из ключевых целей инклюзии является помощь человеку с инвалидностью найти себя в обществе, не быть для него бременем, а стать полезными и продуктивными гражданами [\[14\]](#).

Знание иностранного языка, как говорилось выше, является важным навыком, который повышает шанс человека с ОВЗ обрести профессию без привязки к какому-либо местонахождению, быть успешным и полезным современному обществу. Однако в педагогической науке некоторые исследователи поднимают вопрос о том, действительно ли ЛОВЗ могут освоить иностранный язык на удовлетворительном уровне. Соглашаясь с работой [11: 10], скажем, что такие вопросы в связи встречающимися расхождениями теоретических предписаний с реальным положением дел являются закономерными.

Jane Essex и Maggie Gurney Macaskill в своём исследовании, посвящённом обучению иностранному языку «особенных» детей в Шотландии, указывают на несколько преград в этой сфере. Во-первых, в учебных заведениях отсутствует надлежащее сопровождение преподавательского состава при определении педагогических подходов в рамках специализированных программ.

В качестве второй причины авторы приводят в пример «пробелы», имеющиеся в законодательстве Шотландии относительно предоставления равных условий получения образования. Так, в одном из нормативных актов шотландского правительства в разделе о равноправии указано понятие «социальной депривации» как явления, с которым следует бороться, в том числе в сфере образования. По мнению Jane Essex и Maggie Macaskill, данный документ не учитывает таких случаев, подпадающих под категорию «неравноправных», как инвалидность и многие другие. Соответственно, обучающиеся с инвалидностью не имеют необходимых условий для получения качественного образования, в том числе и языкового

Третьей причиной авторы считают негативные ожидания самих преподавателей к обучению иностранным языкам обучающихся с особыми образовательными потребностями. Так, причины отстранения таких обучающихся от занятий иностранным языком объясняются тем, что «ему уже достаточно нагрузки», «у него и так много трудностей с английским языком!» [\[15\]](#).

Однако необходимо учитывать, что большое количество педагогов (как уже работающих, так и будущих) положительно воспринимают инклюзию и могут обобщённо сформулировать её цели. Опрос студентов факультета иностранных языков НИ МГУ им. Н. П. Огарёва показал, что «инклюзивное образование» – знакомый студентам термин. Большая часть участников опроса продемонстрировали положительное отношение к инклюзивному образованию. Однако такая же часть респондентов ещё не определились с выбором. И почти четверть респондентов высказались против включённого обучения. Также больше половины студентов не выразили желания работать в инклюзивном классе/группе. Будущие преподаватели иностранного языка отметили улучшение отношения здоровых обучающихся к лицам с ОВЗ. Отметили, что обучающиеся с ОВЗ будут чувствовать себя полноценными членами общества. Среди трудностей в обучении учащихся в ОВЗ были названы: незнание основ инклюзивного образования, психологическая неподготовленность преподавателя, нежелание брать на себя ответственность [\[16\]](#).

Наконец, причиной ограничения доступа к изучению иностранного языка обучающимися с особыми образовательными потребностями исследователи видят в психологической неготовности самих педагогов.

Следует признать, по мнению Г. В. Сороковых, что сегодня как в мировом, так и в Российском образовании наблюдаются чёткие тенденции, такие как смещение содержательной части обучения с массово-репродуктивной к активно-деятельностной. Сегодня задачей образования не является обучение тех, кто легко обучаем, и вытеснение тех, для кого освоение материала будет представлять трудность.

Личностно – ориентированное обучение является в наши дни не опцией, а необходимостью, так как задачей образования уже не является выдача набора определённых знаний одинаково и всем сразу. Благодаря развитию отечественной и зарубежной педагогики сегодня существует большое количество способов сделать материал урока иностранного языка понятным не только для здоровых и обычных детей, но и для детей, которые имеют особые образовательные потребности, обусловленные их заболеванием [\[15, 17\]](#).

Безусловно, процесс восприятия и обработки информации у людей с инвалидностью проходит иначе. Соглашаясь с Jane Essex и Maggie Gurney Macaskill, мы придерживаемся точки зрения, что для успешного обучения людей с особыми образовательными потребностями педагогу инклюзивного образования необходимо получать дополнительное образование, проходить повышение квалификации или профессиональную переподготовку. Необходимо знать особенности своей категории обучающихся и методы, приемлемые для работы с данной категорией.

Как отмечает исследователь Jonathan F. Arries, много лет наблюдавший за своими студентами, имеющими отклонения, такие студенты зачастую не уступают своим нормально развитым сверстникам в интеллектуальных способностях. Однако наблюдения исследователя позволили установить, что обучающиеся с отклонениями испытывают затруднения с подражанием (звукам языка и т.д.), чтением. У них сильна негативная языковая интерференция. Также студенты были склонны к более низкой концентрации внимания, что становилось причиной отвлечения на занятия и упущения важной информации. Также студенты с отклонениями от нормы развития склонны к волнительности, так как они осознают свои физические недостатки и порой уделяют внимание тому, что их сверстники без отклонений осваивают материал успешнее [Arries 1999].

Проведённый нами анализ источников, а также собственный педагогический опыт позволил сформировать представление о том, какие стратегии могут быть эффективными в инклюзивном образовании, а какие требуют модификации или вовсе не могут быть применимы. Приведём некоторые из них:

1. Инклюзивное образование должно строиться на следующих принципах: принцип социальной адаптации; принцип гуманности; принцип синергетичности; принцип поддержки самостоятельной активности человека с ОВЗ; принцип индивидуализма [\[10\]](#).

2. Большое внимание следует уделять инструктажу, предваряющему учебные задания. Необходимо заранее продумывать объяснение материала так, чтобы обучающиеся верно и одинаково поняли, какие цель и результат предполагает та или иная активность, задание и т.п. [\[12\]](#).

3. Документ «Guidelines for Inclusion» предлагает следующие критерии, по которым следует работать преподавателю инклюзивного образования. Они также подойдут при обучении иностранному языку: а) все обучающиеся принимают участие во всех

активностях на занятии; б) в учебном плане необходимо учитывать различия обучающихся; в) все члены группы участвуют в работе на занятии; г) используются разнообразные стили преподавания и стратегии; е) обучающие должны испытывать чувство успеха; ж) трудности в обучении воспринимаются как возможность для развития на практике.

4 . Индивидуальная образовательная траектория (далее ИОТ). В современном образовании существуют целые педагогические системы, в которых ИОТ являются основным педагогическим инструментом. Также современное специализированное материальное и техническое обеспечение позволяет индивидуализировать образование в условиях инклюзивного обучения [\[17\]](#).

5. Необходима адаптация имеющихся рабочих программ дисциплин для работы с ЛОВЗ. Е. Г. Долгополова, С. М. Колова и О. В. Белкина предложили критерии, которых следует придерживаться в этом вопросе: «индивидуальный подход к студентам с ОВЗ; информационная доступность для студентов различных нозологических групп; отсутствие дискриминации по признаку инвалидности; полное и эффективное вовлечение студентов различных нозологических групп в общество и образовательный процесс; совместное проведение лекций, семинарских и практических занятий для всех обучающихся; равные со всеми академические требования; максимальное расширение образовательного пространства за счет увеличения социальных связей» [\[10\]](#).

6. При обучении иностранному языку нужно уделять внимания возникающим трудностям в обучении языковым навыкам и умениям. При обучении фонетики могут встречаться такие трудности как нарушение дыхания при произношении, нарушение темпа речи, так называемое «косноязычие», нарушения слуха и т.д. Не имеет смысла использовать сложную грамматику, лучше применяют готовые речевые образцы. Лексика может восприниматься и запоминаться ЛОВЗ медленнее, поэтому необходимо определить лексический минимум для запоминания. При обучении следует отбирать адаптированные тексты небольшого объёма. Выбирать для предтекстового этапа задания, которые помогут лучше понять текст конкретной группе, необходимо наблюдать реакцию группы на задание среди именно этой категории обучающихся. То же самое касается аудиотекстов [\[13\]](#). Преподавателю необходимо уделять повышенное внимание, замечать, какие задания/активности помогают конкретным обучающимся лучше понять тему, выполнить какое-либо задание и сформировать определённый навык. Необходимо изучить темп работы обучающихся, реакцию на нагрузку, особенности восприятия и т.д. [\[18\]](#).

7 . Отдельно необходимо уделить внимание мотивации и оценке деятельности обучающегося с ОВЗ. Давать обратную связь необходимо регулярно, не забывая о поощрении. Мы считаем, что особенно на первых этапах обучения необходимо больше концентрироваться на успехе и положительных достижениях обучающегося, а не на ошибках. Например, О.В. Кирюшина [\[13\]](#) считает, что оценка «2» недопустима при работе с ЛОВЗ. Возможно (если позволяют правила образовательного учреждения), следует вовсе отказаться от оценок.

Также необходимо уделить внимание решению вышеперечисленных проблем, возникающих в процессе реализации инклюзивного обучения. В результате анализа источников были выделены основные вопросы, которые возникают в инклюзивном обучении и возможные пути их решения. Данная информация отражена в таблице 2.

Таблица 2.

Пути решения проблемных вопросов инклюзивного обучения

Возникающие трудности	Возможные пути решения, указанные в источниках.
1. Негативное отношение к включённому обучению как у субъектов образовательного процесса (преподавателей и обучающегося), так у людей за пределами образовательной сферы.	<ul style="list-style-type: none"> · Все образовательное сообщество должно начать рассматривать инклюзию как практику, необходимую для построения общества, в котором признаются и учитываются потребности и способности каждого обучающегося [Moreno 2012]. Просветительская деятельность в образовательных учреждениях среди обучающихся и преподавателей помогла бы преодолеть неподготовленность и неосведомлённость в вопросе как получения образования, так и других аспектов жизни ЛОВЗ.
2 . Отсутствие специализированной подготовки преподавателей	<ul style="list-style-type: none"> · Обучение разработке и применению адаптированных программ в инклюзивной группе (классе) [Долгополова, Колова 2020]. Также необходимо предоставить преподавателям и учителям наставников, которые помогали бы в первое время грамотно организовать процесс обучения в инклюзивном классе [Essex, Macaskill 2020]. · Проблему неподготовленности преподавателей в области инклюзии могла бы решить организация обучения штата преподавателей, не имеющих знаний и навыков для работы в инклюзивной среде, а также психологическое сопровождение сотрудников образовательного учреждения в процессе работы в инклюзивном обучении. Некоторые исследователи рекомендуют прикреплять к одному-двум преподавателям специалиста куратора, которые могли бы на определённом этапе поддерживать преподавателя и указывать ему на ошибки и достижения [Sip Jan Pijl 2010].
3 . Иностранный язык считается второстепенным предметом. Стереотип о том, что обучающемуся с особыми образовательными потребностями не хватит интеллектуального и физического ресурса.	В статье описан долгосрочный эксперимент. [Peker, Regalla 2021]. Его результаты показали, что: 1. благодаря изучению иностранного языка обучающиеся с отклонениями также совершенствуют свой родной язык (запас лексических единиц увеличивается и т.д.). 2. Изучение иностранного языка совместно с нормально развитыми детьми могло бы улучшить

	результаты обучения ЛОВЗ за счёт взаимовлияния здоровых детей и детей с особенностями развития. Необходима популяризация научных знаний в первую очередь в профессиональной педагогической среде, а также среди людей, имеющих отношение к людям с отклонениями здоровья.
--	---

Выводы

Подводя итог вышесказанному необходимо отметить следующее:

1. Необходимо повышать доступность инклюзивного образования и изучения иностранного языка лицами с ОВЗ за счёт: улучшения материально-технических внутренних условий учебных заведений; обеспечения профессиональной подготовки и развития у педагогов навыков адаптации рабочих программ, а также навыков коррекционной работы; обеспечения педагогов профессиональной педагогической и психологической поддержкой; просветительской деятельности, выходящей за рамки образовательных учреждений;

2. Инклюзивное образование – это реализация комплекса задач: единство принципов (гуманности, социальной адаптации, синергетичности, поддержки самостоятельной работы ЛОВЗ, индивидуализм и т.д.); педагогическая работа (целеполагание, адаптация имеющихся рабочих программ и учебного плана, построение образовательных траекторий, разнообразие используемых стратегий, система оценивания, инструктаж на занятии, снятие предполагаемых трудностей, мотивация и система поощрений);

3. При проведении занятий по иностранному языку в инклюзивных группах, куда входят обучающиеся возрастной категории от 15 до 20, необходимо учитывать:

- тип и природу нарушения функций организма;
- возрастные особенности подросткового возраста (противоречивость самооценки, стремление к принадлежности к группе и признанию в ней, желание проявить себя, быть успешным среди сверстников);
- языковые особенности отбираемого материала и его доступность для обучающихся с ОВЗ;
- применяемые приёмы, стратегии и технологии их чередование на занятии;
- психологические трудности, возникающие при изучении иностранного языка ЛОВЗ;

4. Систематическое применение описанных в работе принципов инклюзивного обучения положительно повлияло на:

- Мотивацию обучающихся с ОВЗ;
- Их активность, качество обучения и уровень осознанности;
- Повышение интереса к изучаемому иностранному языку;

Исследование по обучению иностранному языку в условиях инклюзии требует продолжения в части разработки учебных материалов и создания педагогических условий для разных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Библиография

1. Körner I., Tisdall K., Uhlmann S., Schmid B., Freyhoff G. Towards Inclusive Education /

- I. Körner, K. Tisdall, S. Uhlmann, B. Schmid, G. Freyhoff. – Inclusion Europe. – 2007. – 20 pp.
2. Декларация прав человека: офиц. текст. – Организация объединённых наций. – 2015. – 72 с.
3. Convention on the Rights of People with Disabilities: official text. – United Nations. – 2008. – 37 pp.
4. Миронова О.А. Ключевые компетенции личности как образовательный результат российской системы образования [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI век. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/federalnyy-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-kak-osnova-razvitiya-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii> (Загл. с экрана).
5. Старицына С. Г. Обучение иностранному языку в условиях инклюзии: ретроспективный анализ проблемы // Шатиловские чтения. – № 1. – 2020. – С. 46-50.
6. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All: official text. – UNESCO. – 2005. – 37 pp.
7. Peker H., Regalla M. / H. Peker, M. Regalla // Foreign Language Annals – vol. 54. – 2021. – P. 73-90.
8. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]: федер. закон: [принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. – Режим доступа: https://sznu.social.tomsk.gov.ru/media/2020/04/25/1255457403/13._Federalny_j_zakon_ot_29.12.2012_god_vanii_v_Rossijskoj_Federacii_ch.pdf (Загл. с экрана).
9. Михайлова А. Г. Изучение иностранного языка в контексте Инклюзивного образования / А. Г. Михайлова, Т. А. Кокодей, С. П. Строкина, Р. В. Кира // Гуманитарно-педагогическое образование. № 1. – 2020. – С. 124 – 131.
10. Долгополова, Е. Г. Адаптация рабочих программ дисциплин как средство реализации принципов инклюзивного образования в вузе / Е.Г. Долгополова, С.М. Колова, О. В. Белкина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2020. – Т. 12, № 1. – С. 90–104. DOI: 10.14529/ped200109
11. D'Almeida E. Modern foreign language classroom: inclusion of all / D' Almeida E. – Aston University. – 2015. – 229 pp.
12. Moreno J. M. Inclusive English classrooms: requirements, implications and limitations. A qualitative case study / J. M. Moreno // FOLIOS. Segunda época. – 2012. – № 36. – pp. 77-95
13. Кирюшина О. В. Организация урока иностранного языка в условиях инклюзивного образования / О. В. Кирюшина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т.6, №1. – С. 41-52
14. Wamae G. M. I. The concept of inclusive education: teacher training and acquisition of English language in the hearing impaired / G. M. I. Wamae // British Journal of Special Education. – 2004. – Vol. 31. – №5. – P. 33-40.
15. Essex J. Modern foreign language education for learners with additional support needs in Scotland / J. Essex, M. G. Macaskill // Support for Learning. – 2020. – Vol. 34. – № 4. – P. 441-453.
16. Соловьёва Е. А. Готовность будущих учителей иностранных языков к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Е. А. Соловьёва, А. А. Касимкина // Дневники науки: электронный научный журнал. – 2020. – №4. – Режим доступа: <http://www.dnevniknauki.ru/> . – Загл. с экрана.
17. Сороковых Г. В. Проблема персонализации обучения иностранному языку в условиях

инклюзии / Г. В. Сороовых // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2017. – №2 (34). – С. 93-100.

18. Потапова М. Д. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования / М.Д. Потапова, Е. Н. Горбунова // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: Материалы V международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 283-289.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

На рецензирование представлена работа «Обучение иностранному языку в условиях инклюзии».

Целью статьи является изучение отечественного и зарубежного опыта обучения лиц с ОВЗ иностранному языку в условиях инклюзивного образования. Методами исследования являются: проведение анализа научных публикаций по данной теме и применение педагогической рефлексии на собственный педагогический опыт.

Несмотря на наличие законов и регламентирующих документов, было выявлено ряд противоречий между государственным и социальным заказом и реальными возможностями реализации обучения иностранному языку обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивных групп. Автором было отмечено ряд проблем, которые необходимо решать для достижения наилучшего результата в процессе обучения иностранному языку в инклюзивных группах: технологическая обеспеченность и материальная оснащенность образовательных организаций; профессиональная компетентность педагогов. Существуют также трудности этического и морального характера: отношение других членов группы к одноклассникам с особенностями здоровья; опасения на счет того, как поведение студентов с ограничениями здоровья будет влиять на учебный процесс. Значимым вопросом является отношение родителей детей без ограничений к детям с особенностями здоровья. Выявленные автором противоречия определяют актуальность проведенного исследования.

В результате проведенного анализа источников были выявлены эффективные для инклюзивного образования стратегии. Выделены основные принципы и правила предъявления учебного материала, определены направления разработки рабочих программ, охарактеризованы трудности в обучении языковым навыкам и умениям. Уделено внимание мотивации и оцениванию деятельности обучающегося с ОВЗ. Определены критерии, по которым следует работать преподавателю инклюзивного образования. Достоинством работы является выявление возникающих трудностей в процессе реализации инклюзивного образования и возможных путей их решения.

Библиографический список правильно оформлен, содержит 18 источников, касающихся проблемы исследования. Статья четко структурирована, написана научным языком, содержит тезисы и необходимые аргументы.

Несмотря на достоинства работы, необходимо выделить несколько рекомендаций.

Во-первых, в качестве одного из методов в статье указывается применение педагогической рефлексии на собственный опыт обучения иностранному языку лиц с ОВЗ в условиях инклюзии. Однако данный анализ и его результаты в работе представлены не были.

Во-вторых, в статье не была обоснована научная новизна исследования. Рекомендуется

это сделать, обратив внимание на личный научный вклад в развитие данной темы самого автора.

В-третьих, имеющиеся выводы носят обобщенный характер. Необходимо их структурировать и выделить основное, а главное - расставить акценты в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

Несмотря на выделенные замечания, работа производит хорошее впечатление. Данная статья актуальна, представляет интерес для читающей аудитории и после доработки может быть рекомендована к опубликованию.

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Кириянов Д.А. — Формирование требований к интерфейсу сайтов ВУЗов исходя из стандартов доступности и удобства использования // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.37503 EDN: MWZPWQ URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37503

Формирование требований к интерфейсу сайтов ВУЗов исходя из стандартов доступности и удобства использования

Кириянов Денис Александрович

ORCID: 0000-0001-8502-8333

магистр, Балтийский государственный технический университет ВОЕНМЕХ имени Д. Ф. Устинова

190005, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. 1-Я красноармейская, 1

✉ dennis.kiryanov@gmail.com



[Статья из рубрики "Современные стратегии и модели образования"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.37503

EDN:

MWZPWQ

Дата направления статьи в редакцию:

07-02-2022

Аннотация: Предметом исследования являются методы построения пользовательского интерфейса сайтов ВУЗов, исходя из целевого назначения, потребностей пользовательской аудитории и ограничений пользователей, включая сенсорно-моторные и когнитивно-психологические ограничения. В качестве отправной точки для исследования целевой аудитории и следования стандартам доступности проводится анализ восьми сайтов университетов, на основе данных из открытых источников. Рассматриваются основные нарушения, которые препятствуют в различной степени пользоваться сайтом ВУЗа, а также наиболее известные и часто применяемые в дизайне и проектировании интерфейсов подходы, которые позволяют делать интерфейсы более удобными, не перегружая кратковременную память пользователя и не вызывая преждевременного утомления. В результате исследования формируются основные требования к дизайну интерфейса сайта ВУЗа. Согласно основному выводу данного исследования, для адаптации сайта ВУЗа к ограничениям возможностей пользователей необходимо следовать основным рассмотренным стандартам юзабилити и доступности, таким как ГОСТ Р 52872–2019, WCAG 2.1 и ГОСТ Р ИСО 9241-20-2014, а также учитывать особенности законодательства, которые накладывают свое влияние на формирование разделов сайта и его доступности для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Следует придерживаться таких принципов организации интерфейсов и подачи информации, как: Закон Хика, Гештальт-принципы, Закон Миллера, Закон и эвристики Джейкоба. Особым вкладом автора в исследование темы является анализ проверки восьми сайтов университетов России на соответствие стандартам доступности. Данный анализ показал, что даже версии для слабовидящих рассмотренных сайтов не удовлетворяют стандартам доступности, что затрудняет доступ к информации лицам с ограничениями здоровья и подчеркивает важность исследования. Новизна исследования заключается в формировании основных требований к пользовательскому интерфейсу сайтов ВУЗов. Результаты исследования могут быть в дальнейшем использованы при построении подобных информационных систем.

Ключевые слова:

Когнитивные нарушения, Моторные нарушения, Закон Хика, Кратковременная память, Закон Джейкоба, Доступность, Удобство использования, Проектирование интерфейсов, WCAG, Эвристики юзабилити

Введение

При проектировании пользовательского интерфейса массового программного обеспечения очень важно учитывать многочисленные ограничения возможностей пользовательской аудитории, включая сенсорно-моторные и когнитивно-психологические ограничения. Знание данных особенностей позволяет спроектировать удобный пользовательский интерфейс, при взаимодействии с которым преждевременная утомляемость и прочая когнитивная нагрузка будут сведены к минимуму, что в итоге сделает программный продукт более привлекательным, полезным, удобным и повысит экономический эффект от его внедрения, увеличив конверсию пользователей.

Скорее всего, в настоящее время у каждого ВУЗа (высшего учебного заведения) в России есть сайт, но, к сожалению, размещенная информация на этих сайтах не всегда удовлетворяет потребностям пользовательской аудитории, а при проектировании интерфейсов не учитываются основные принципы сочетания цветов и удобства пользовательского интерфейса. Кроме того, очень часто не принимаются во внимание особенности и ограничения пользователей, в том числе лиц с ограничениями по здоровью, что делает размещенную информацию тяжело воспринимаемой или даже недоступной для лиц с ограничениями возможностей здоровья.

Это обстоятельство можно объяснить недостаточным анализом пользовательской аудитории, неправильным пониманием целевого назначения подобных информационных ресурсов, и незнание основных стандартов доступности. Данное исследование призвано устранить данный пробел, т. к. сайты ВУЗов выполняют очень важную социальную роль, являясь, по сути, проводником в мир высшего образования и должны быть доступны каждому пользователю.

В настоящей статье исследуются ограничения возможностей пользователей сайтов ВУЗов, а затем формируются требования к пользовательскому интерфейсу, основанные на анализе целевого назначения и аудитории, требований к целевой аппаратно-программной платформе и рассмотрения ограничений возможностей пользователей.

1 Целевое назначение сайта ВУЗа

Основным назначением сайта ВУЗа является формирование открытого и общедоступного информационного ресурса, согласно 273-ФЗ [\[1, ст. 29\]](#). На сайтах такого типа размещается необходимая информация об учебном заведении в сети Интернет, в соответствии с [\[2\]](#), а также публикуются данные о реализуемых образовательных программах, преподавательском составе, стоимости обучения, контактной информации, руководстве, публикации необходимых документов и другой важной информации для целевой аудитории сайта.

В идеальном представлении сайт ВУЗа должен являться важным инструментом взаимодействия разнообразных групп пользователей: абитуриентов, студентов, ученых, являясь единой точкой доступа к многочисленным образовательным и информационным проектам учебного заведения. Через него может проводиться прием документов на поступление, заказ справок, предоставление информации о приемной кампании, расписании занятий, информацию об индивидуальной успеваемости учащегося и т. д.

Сайты ВУЗов предназначены для использования широкой пользовательской аудиторией, в том числе и людьми с ограничениями по здоровью, которым, в соответствии с п. 5 ст. 15 181-ФЗ [\[3\]](#) должен быть обеспечен беспрепятственный доступ к информации с учетом ограничений их жизнедеятельности.

2 Описание целевой аудитории

Рассмотрим целевую аудиторию сайтов ВУЗов, под которой будем понимать совокупность реальных и потенциальных пользователей сайта университета, заинтересованных в получении информации, размещенной на его страницах и готовых сделать выбор в пользу обучения или работы в данном университете. Таким образом, можно сделать вывод, что основной группой пользователей таких сайтов являются абитуриенты, учащиеся и профессорско-преподавательский состав.

На основе статистических данных, представленных в [\[4\]](#), можно сформировать следующий общий портрет обучающихся: это, с небольшим преобладанием, женщины (53%), возраст 82,4% из обучающихся лежит в пределах от 17 до 26 лет [\[4, с. 184\]](#). Гражданами иностранных государств являются 7,2% студентов (в основном, граждане Казахстана, Туркменистана и Узбекистана) [\[4, с. 187\]](#). Среди студентов из стран дальнего зарубежья большую часть составляют граждане Китая и Индии [\[4, с. 188\]](#).

Целевую аудиторию, приходящуюся на профессорско-преподавательский состав, на 57,6 % составляют женщины, 66% данной целевой аудитории – это лица в возрасте от 30 до 60 лет, 73,5% имеют научные степени [\[5, с. 92\]](#).

Для анализа поведенческих факторов целевой аудитории, а также установления ее размера и географических особенностей, в данной работе был проведен анализ статистики посещений сайтов восьми университетов России.

Список отобранных университетов для исследования приведен в таблице 1. В таблице 2 представлена статистика о посещении анализируемых сайтов университетов, сформированная на основе данных, предоставляемых компанией Similarweb.com [\[6\]](#) (данные на декабрь 2021 г.).

Таблица 1 – Список сайтов университетов, отобранных для сравнения

Адрес сайта	Официальное название	Адрес в сети
-------------	----------------------	--------------

Аббревиатура	Официальное название	Адрес в сети Интернет
БГТУ «Военмех»	Балтийский государственный технический университет Военмех имени Д. Ф. Устинова	https://voenmeh.ru
СПбГМТУ	Санкт-Петербургский государственный морской технический университет	https://smtu.ru
СПбПУ	Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого	https://spbstu.ru
СПГУ	Санкт-Петербургский горный университет	https://spmi.ru
МГУ	Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова	https://msu.ru
ВШЭ	Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики	https://hse.ru
ДВФУ	Дальневосточный федеральный университет	https://dvfu.ru
СПбГУ	Санкт-Петербургский государственный университет	https://spbu.ru

Таблица 2 – Статистика посещений сайтов университетов

ВУЗ	Посетители, тыс.	Страниц на визит	Среднее время визита, мин	Посещения по странам, %			Источники посещений, %		
				Россия	Казахстан	Украина	Прямой заход	Поиск	Соц. сети
БГТУ «Военмех»	415,38	8,15	9:53	97,77	0,8	0,19	57,57	15,49	23,12
СПбГМТУ	360,51	5,19	5:51	97,25	1,33	0,4	52,54	18,76	18,55
СПбПУ	1350	8	7:25	93,88	1,4	0,77	55,05	31,93	8,2
СПГУ	246,81	3,98	3:04	93,28	0,84	3,69	51,47	39,39	6,77
МГУ	3810	4,15	3:53	84,26	2,19	3,47	32,58	58,52	4,12
ВШЭ	4950	5,1	5:18	82,74	2,6	2,31	42,27	48,97	4,08
ДВФУ	634,74	3,64	3:19	95,57	0,54	0,84	57,91	28,55	7,81
СПбГУ	2230	5,02	4:18	85,5	1,63	2,09	45,71	46,83	3,78
Среднее значение:		5,4	5:11	91,28	1,42	1,72	49,39	36,11	9,55

Как видно из таблицы 2, сайты выбранных университетов посещают, в основном, русскоязычные посетители, просматривая в среднем 5–6 страниц и проводя на сайте около 5 минут.

Такие показатели просмотров страниц на визит и время, проведенное на сайте пользователем, могут говорить как о высокой вовлеченности пользователей, так и о плохо структурированной информации на рассматриваемых сайтах. Возможно, пользователи долго ищут необходимую страницу, пролистывая перед этим 4–5 малозначимых страниц с нерелевантным контентом.

Доля прямых заходов, в среднем приближающаяся к 50%, говорит о том, что пользователи целенаправленно заходят именно на сайт выбранного университета, а также о важности и полезности рассматриваемых сайтов университетов.

Основные интересы посетителей сайтов университетов, представленных в таблице 1, проиллюстрированы на рисунке 1 (на основе данных Similarweb.com [6]).

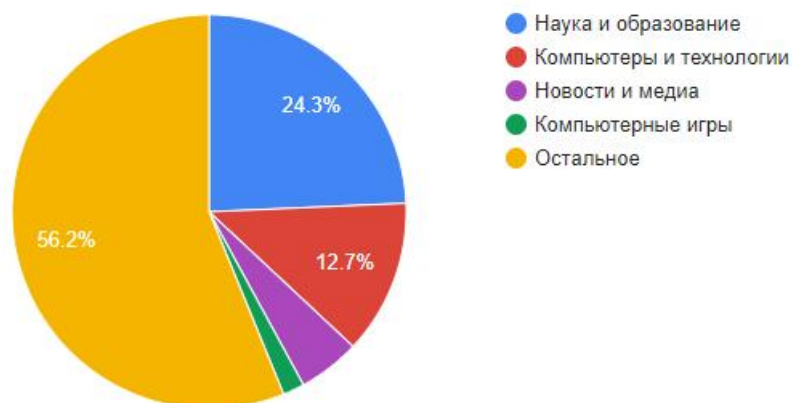


Рисунок 1 – Интересы посетителей сайтов университетов

Как видно из рисунка 1, среди интересов пользовательской аудитории сайтов университетов (таблица 2), можно выделить науку и образование, технологии, новости и медиа. Это говорит о том, что пользователи приходят на сайт университета в поисках информации об образовательных программах, их стоимости и информации о приеме.

На основе исследований [\[7, 8\]](#) можно также сформировать основные цели абитуриентов, которые формируют значительную часть целевой аудитории университетских сайтов. Среди основных мотивов абитуриентов выделяют: интерес к профессии, подготовку к сдаче вступительных экзаменов, возможность обучения за счет бюджетных средств, возможности будущего трудоустройства по специальности. При этом, основными критериями выбора университета являются: высокая квалификация кадров, возможность стажировок, в том числе зарубежных, развитая материальная база, гарантии трудоустройства по окончании обучения.

Из таблицы 2 видно, что основными посетителями сайтов университетов являются пользователи из России, Казахстана и Украины. Тем не менее, несмотря на то, что большая часть посетителей приходится на Россию (в среднем, 91,28%), остается необходимость для организации успешной кросс-культурной коммуникации с пользователями из других стран.

Теория культурных измерений Герта Хофстеда [\[9\]](#) позволяет провести международное сопоставление целевой аудитории, соизмерив культурные ценности представителей разных стран. Для сравнения культурных ценностей пользователей из России, Украины и Казахстана, была применена модель Хофстеда, основанная на шести измерениях [\[10\]](#). Для сравнения были выбраны Россия, Казахстан и Украина, т. к. именно пользователи данных стран составляют основную пользовательскую аудиторию сайтов университетов из таблицы 2. Результаты сравнения показаны на рисунке 2.



Рисунок 2 – Применение модели Хофстеда для анализа целевой аудитории

Как видно из рисунка 2, у целевой аудитории российских сайтов ВУЗов примерно одинаковые культурные ценности и поведение в целом, что означает выбор единой стратегии в маркетинге и построении дизайна, размещении контента и т. д.

Можно предположить, что, согласно высокому индексу дистанции власти, пользователи ожидают увидеть внушающий доверие и уважение к организации информационный ресурс. Поэтому, на страницах сайтов ВУЗов необходимо разместить информацию, которая непосредственно влияет на имидж учебного заведения: данные о руководстве, качестве преподавания, разработках и публикациях, известных выпускниках, авторитетных организациях, с которыми ведется сотрудничество, визитах чиновников и т. д.

Средний уровень индивидуализма у целевой аудитории свидетельствует об осознании себя как «мы», желании работать в группе, быть частью чего-то большого и солидного. Поэтому, информацию на сайте университета, включая графический материал, необходимо подавать с точки зрения важности общих целей и интересов, поддержания традиций, подчеркивать важность коллективной работы.

Средний уровень индекса маскулинности показывает, что целевая аудитория нацелена на уважение культурных ценностей и почитание взаимоотношений (уважение традиций, наставников, старших).

Высокий уровень избегания неопределенности у целевой аудитории говорит о том, что посетители скорее консервативны, поэтому дизайн должен быть традиционным, похожим на другие сайты университетов, чтобы не вызывать раздражения и отторжения.

Высокий уровень долгосрочной ориентации отражает желание целевой аудитории планировать свое будущее после окончания университета. Важно разместить информацию о будущей профессии, пути развития, карьерном росте, развитии в научной сфере и т. д., подкрепив живыми примерами.

Низкий уровень индекса допущения говорит о приверженности целевой аудитории к строгим социальным нормам.

3 Основные требования к аппаратно-программной платформе сайтов ВУЗов

Аппаратно-программная платформа, согласно ГОСТ Р 53622–2009 [\[11, п. 3.1\]](#) – это единый

комплекс средств вычислительной техники и системных программ. Рассматривая аппаратно-программную платформу сайтов ВУЗов исходя из целевого назначения подобных информационных систем, можно сделать вывод, что она предназначена для хранения, передачи и отображения информации для своих пользователей.

Подобная платформа также подразумевает необходимую автоматизацию процессов сбора и ввода информации, обработку поступивших данных для последующего использования и должна удовлетворять требованиям, предъявляемым законодательством к подобному ПО [1-3, 12].

С точки зрения требований к функционированию и структуре, аппаратно-программная платформа сайтов ВУЗов представляет собой сервер или группу серверов в сети Интернет, на которых размещены базы данных, система управления контентом и программное обеспечение, отвечающее за представление данных конечному пользователю.

Аппаратно-программная платформа таких сайтов должна быть способна обрабатывать запросы от пользователей мобильных и стационарных устройств, иметь мобильную версию (допустим адаптивный дизайн), версию для слабовидящих. Также, очевидно, должен быть реализован функционал по изменению и дополнению разделов сайта.

Для обеспечения необходимого уровня доступности информации и удобства пользования сайт ВУЗа должен соответствовать ГОСТ Р 52872–2019^[13], стандарту WCAG 2.1^[14] и ГОСТ Р ИСО 9241-20-2014^[15]. Данные стандарты во многом дублируют и дополняют друг друга, регламентируя требования к воспринимаемости, управляемости, безопасности, понятности, надежности.

На страницах сайтов ВУЗов не должно быть ошибок в HTML и JS-коде страницы. Должны быть обеспечены возможности обработки страниц разнообразными пользовательскими приложениями, включая вспомогательные технологии, а также требуется обеспечение максимальной совместимости с существующими и разрабатываемыми пользовательскими приложениями. Сайт должен использовать защищенное HTTPS-соединение для обеспечения безопасной передачи данных.

4 Подходы к проектированию интерфейсов, минимизирующие ограничения возможностей пользователей сайтов ВУЗов

4.1 Основные ограничения возможностей и их описание

При посещении сайта ВУЗа пользователи могут столкнуться с многочисленными ограничениями, которые являются своеобразным барьером, серьезным препятствием к получению необходимой информации. Несомненно, наиболее уязвимыми в этом отношении являются пользователи с ограниченными возможностями здоровья: болезнями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Но плохо спроектированные сайты могут также создавать дополнительные ограничения и для остальных групп пользователей.

Можно выделить следующие основные нарушения, которые препятствуют в различной степени пользоваться сайтом ВУЗа ^[16, с. 11-13]:

1. когнитивные нарушения, т. е., затруднения при восприятии информации: проблемы при поиске и выделении полезных данных, концентрации, идентификации важных объектов, принятии решений;

2. моторные нарушения: затруднения при использовании элементов ввода и управления (например, сайт не адаптирован под использование клавиатуры, нужно использовать только мышь);

3. нарушения слуха: пользователь не слышит аудиоконтент, а текстовая версия данного контента не предоставлена;

4. нарушения зрения: пользователь не видит графические материалы, а их текстовое описание не предоставлено, у пользователя цветовая слепота или пониженное зрение, а специальная версия для слабовидящих не разработана, размещенный контент не адаптирован под использование специальных программ экранного доступа, читающих текст;

5. технические ограничения: затруднено или невозможно пользоваться интерфейсом сайта на некоторых устройствах (мобильные устройства, дисплеи с небольшим экраном), сайт работает медленно (низкая производительность программно-аппаратной платформы, неустойчивость к большим нагрузкам и т. д.).

Далее рассмотрим наиболее известные и часто применяемые в дизайне и проектировании интерфейсов подходы, которые предлагается использовать при разработке интерфейсов сайтов ВУЗов. Данные подходы позволяют делать интерфейсы более удобными, не перегружая кратковременную память пользователя и не вызывая преждевременного утомления.

4.2 Закон Хика

При выработке подходов к снижению когнитивной нагрузки на пользователя очень часто принимают во внимание результаты исследований Уильяма Хика [\[17\]](#) (англ., William Hick), которые называются «Законом Хика». Согласно данному закону, время, которое требуется человеку для принятия решения, увеличивается логарифмически при увеличении вариантов выбора. Исследования У. Хика впоследствии нашли продолжение в работах других исследователей [\[18, 19\]](#).

Основной смысл закон Хика применительно к проектированию веб-интерфейсов состоит в том, что интерфейсы должны быть как можно проще: их не нужно перегружать данными, а наоборот, необходимо использовать разделение сложных элементов на более простые, уменьшая выбор; применять логическую группировку, упрощая процесс выбора опций и делая навигацию и пользование сайтом удобным для пользователя, снижая когнитивную нагрузку и притупление внимания. Например, согласно закону Хика, одно меню с десятью пунктами лучше, чем 2 меню с пятью в каждом.

4.3 Гештальт-принципы

Гештальт-теория, появившаяся в 90-х годах XIX в., как ответ на философию атомизма, впоследствии была развита немецкими психологами в первой половине XX в. В настоящее время в дизайне интерфейсов широко применяют основную идею гештальтизма, согласно которой организованные объекты воспринимаются человеческим мозгом быстрее как целое, нежели чем его составляющие.

Можно выделить следующие основные гештальт-принципы [\[20-22\]](#):

1. принцип сходства: объекты, которые имеют общие визуальные характеристики (или выглядят одинаково), такие как форма, размер, цвет, текстура, значение или

ориентация, воспринимаются как связанные группы или блоки; при этом, цвет является более сильным свойством группировки, чем форма и размер, а среди форм выбирается наиболее простая;

2. принцип близости или смежности: объекты, которые находятся ближе друг к другу, визуально воспринимаются как связанная группа объектов;

3. принцип непрерывности (продолжения): точки, соединенные прямыми или кривыми линиями, видны наиболее плавно, т. е., элементы линии или кривой кажутся более связанными друг с другом, чем элементы, расположенные случайным образом, а восприятие визуальной информации непрерывно;

4. принцип закрытости: группа элементов часто воспринимается как одна узнаваемая форма или фигура, даже если часть информации отсутствует;

5. принцип симметрии: симметричные элементы воспринимаются как единое целое.

Как следует из вышеперечисленных гештальт-принципов, основная идея данной теории в группировке объектов на основе визуального сходства и расположения, исходя из когнитивно-психологических особенностей пользователя. Так, например, принцип близости применяется при проектировании панелей навигации, карточек, галерей, баннеров, списков и основного текста: связанные элементы располагаются как можно ближе, а несвязные – отдельно. Принцип симметрии широко применяется для снижения когнитивной нагрузки на нагруженных контентом страницах, списках и навигации. Симметрия создает визуальный комфорт и позволяет сконцентрироваться на необходимой информации [\[23\]](#).

4.4 Закон Миллера

В 1956 г. Джордж Миллер (англ., George Miller) описал закономерность [\[24\]](#), согласно которой кратковременная память человека, зачастую, не может запомнить и повторить более 7 ± 2 элементов (двоичных цифр, букв алфавита, односложных слов. Д. Миллер связывал данную особенность с тем, что человеку свойственно перефразировать полученную информацию, переводя ее в свой внутренний вербальный язык. Исследователем было также установлено, что при применении группировки возможности кратковременной памяти возрастают.

Данную особенность, называемую «Законом Миллера», часто применяют для снижения когнитивной нагрузки на пользователя. При этом используют группировку, фрагментацию, представление данных в понятном пользователю шаблоне или формате. Например, очень часто применяют форматирование номера телефона, кредитной карты, выделение текста в рамки.

4.5 Закон Джейкоба

Джейкоб Нильсен (англ., Jakob Nielsen) выявил определенную закономерность пользовательского поведения [\[25\]](#), которая называется «Законом Джейкоба» и широко применяется в наши дни. Д. Нильсен отметил, что пользователи проводят большую часть своего времени на других сайтах, а это означает, что они предпочитают, чтобы остальные сайты работали так же, как и все другие сайты, которые им уже знакомы. Данный закон обуславливается пользовательским опытом посетителей и требует следовать общепринятым шаблонам в проектировании интерфейсов, чтобы снизить время привыкания к интерфейсу и задержать пользователя как можно дольше на страницах

сайта.

В своих основных работах [\[26, 27\]](#) Д. Нильсен исследует удобность и доступность интерфейсов, считая основными показателями качественно спроектированного интерфейса такие показатели (эвристики), как:

1. видимость статуса системы: система должна информировать пользователей о том, что происходит, посредством соответствующей обратной связи в течение разумного периода времени;
2. совпадение между системой и реальным миром: язык должен быть понятен пользователю (знакомые фразы и понятия), информация отображается в естественном и логичном порядке;
3. пользовательский контроль и свобода: обратимость пользовательских ошибок, легкое их исправление;
4. следование стандартам, т. е., платформенным и отраслевым соглашениям;
5. предотвращение ошибок посредством хорошо продуманной логики и условий в интерфейсе;
6. распознавание, а не вспоминание: когнитивная нагрузка на пользователя должна быть минимизирована, информация, необходимая для использования дизайна (например, метки полей или элементы меню), должна быть видна или легкодоступна при необходимости;
7. гибкость и эффективность использования: пользователи должны иметь возможность настройки и автоматизации рутинных операций;
8. эстетичный и минималистичный дизайн;
9. легкая диагностика ошибок: сообщения об ошибках должны быть выражены простым языком (без кодов ошибок), точно указывать на проблему и конструктивно предлагать решение;
10. помощь и документация: лучше всего, если система не нуждается в дополнительных пояснениях, но при необходимости должна быть предоставлена документация, объясняющая функционал.

5 Проверка сайтов ВУЗов на соответствие стандартам доступности

Существует множество различного рода инструментов для оценки доступности веб-интерфейса сайта [\[28\]](#). Воспользуемся инструментом «WAVE» [\[29\]](#) для проверки сайтов университетов из таблицы 1 на соблюдение стандартов WCAG. Результаты проверки приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Проверка сайтов ВУЗов на соответствие стандартам WCAG

ВУЗ	Ошибки						Предупреждения
	Всего	Нет атрибута alt	Нет элемента label	Низкий контраст текста и фона	Ссылка (кнопка) без текста	ARIA	
БГТУ	20	20	2	7	2	2	50

«Военмех»	39	26	3	1	3	0	50
СПбГМТУ	149	103	12	32	1	0	63
СПбПУ	31	3	2	0	19	7	107
СПГУ	63	57	1	0	5	0	94
МГУ	56	2	1	0	53	0	229
ВШЭ	211	7	2	169	32	0	61
ДВФУ	34	20	2	0	9	3	108
СПбГУ	48	0	1	0	47	0	63

В таблице 3 приведены результаты проверки главной страницы, версия для слабовидящих (при множественном выборе темы оформления выбиралась тема по умолчанию: белый фон, черный текст). На основе полученных данных можем сделать вывод, что даже версия для слабовидящих слабо оптимизирована для пользования людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Так, высокое количество ошибок, связанное с контрастностью текста, говорит о том, что посетители с заболеваниями зрения могут не прочитать некоторый текст даже в специальной версии для слабовидящих. Стоит отметить, что последующие результаты проверки обычных версий сайтов показывают еще большее количество ошибок доступности, связанных с контрастностью текста и фона.

Ошибки, связанные с отсутствием атрибута «alt» говорят о том, что содержимое графических материалов будет недоступно для пользователей экранных считывающих устройств, или для всех пользователей, когда само изображение будет недоступно. Каждое изображение должно иметь атрибут «alt» и предоставлять альтернативный текст.

Аналогично, отсутствие связанной текстовой метки (элемент «label»), говорит о том, что функция или цель этого элемента управления не будут представлены пользователям программ экранного чтения.

Обнаруженные ошибки доступности, говорят о том, что, если ссылка или кнопка на странице сайта не содержат текста, то их функция или назначение не будет распознано экранными считывающими устройствами и может ввести в заблуждение тех, кто взаимодействует с интерфейсом посредством клавиатуры.

ARIA [\[30-32\]](#) (англ., Accessible Rich Internet Applications) — является технологическим стандартом, разрабатываемым Консорциумом Всемирной паутины для предоставления возможности полноценного использования Интернета людьми с физическими ограничениями (нарушение работы органов зрения и опорно-двигательного аппарата). Он представляет собой набор специальных атрибутов, которые могут быть добавлены в любую разметку, но особенно часто используется в HTML. Наличие нарушений стандарта ARIA свидетельствует о возможных проблемах при взаимодействии вспомогательных устройств с интерфейсом сайта и потенциальное ограничение возможностей пользователей с ограниченными возможностями.

Обнаруженные предупреждения, в основном, относятся к плохому форматированию и подаче текста на страницах проанализированных сайтов.

Проведенный анализ сайтов университетов на совместимость со стандартами доступности позволяет получить представление о наиболее частых ошибках и выработать пути их устранения при проектировании интерфейсов сайтов ВУЗов.

6 Основные требования к пользовательскому интерфейсу сайта ВУЗа

6.1 Требования доступности

Как было упомянуто выше, интерфейс сайта ВУЗа должен соответствовать законодательству и требованиям доступности, учитывать сенсорно-моторные и когнитивно-психологические ограничения возможностей пользователей, отвечать их потребностям. Исходя из ГОСТ Р 52872–2019 [\[13\]](#), стандарта WCAG 2.1 [\[14\]](#) и ГОСТ Р ИСО 9241-20-2014 [\[15\]](#) сформулируем ниже основные требования по доступности и удобству пользования сайтом ВУЗа.

Для обеспечения воспринимаемости информации должна предоставляться текстовая версия всего нетекстового контента, с учетом особенностей целевой аудитории. Так, например, должна быть предусмотрена полнофункциональная версия сайта для слабовидящих, с крупным шрифтом, в черно-белых тонах, по возможности должны быть обеспечены подсказки или упрощенные термины, условные знаки, озвучивание.

Необходимо обеспечить возможность управления всей функциональностью только при помощи клавиатуры, помимо мыши или других предусмотренных способов. Пользователи должны иметь возможность регулировать размер окна браузера без потери функциональности сайта, т. е., дизайн должен быть адаптивным. Должна быть предоставлена функциональность управления воспроизведением размещенного на сайте аудио- и видеоконтента: регулирование громкости, выключение, постановка на паузу. Сайт ВУЗа должен иметь навигационное меню, должна быть обеспечена функциональность поиска данных, определения текущего положения на сайте.

При размещении аудио- и видеоконтента требуется избегать частот, которые потенциально могут вызвать визуально индуцированные судороги (не чаще трех вспышек в секунду), избегать громкости, которая может нанести вред слуху.

Для лучшего понимания пользователями размещенной информации требуется сделать весь текст легким для чтения и понимания: аббревиатуры должны быть расшифрованы; редкие слова и фразы объяснены, или не должны использоваться. Необходимо обеспечить предсказуемость отображения информации и поведения сайта в целом: перенос фокуса на другой компонент не должен вызывать ощущений потери ориентации на странице и изменения ее смысла; пользовательский интерфейс должен изменяться только по запросу пользователя; требуется соблюдение единообразия в навигации и названиях компонент.

Помимо всего вышеперечисленного, следует предоставить специальный функционал для предотвращения или корректировки ошибок пользователя при вводе: выявления ошибок ввода в автоматическом режиме; подсказки и сообщения при ошибках; инструкции, объясняющие правила работы с сайтом.

Пользователь должен иметь «право на ошибку»: поля ввода должны проверяться как на клиентской, так и на серверной части, должен быть реализован механизм изменения введенных данных, при заполнении пошаговых форм необходимо реализовать сохранение каждого шага, что бы пользователь не потерял введенные данные, случайно закрыв вкладку с сайтом.

6.2 Требования по размещению контента и структурных элементов

Из анализа целевой аудитории сайтов университетов были выявлены основные цели и

потребности абитуриентов, согласно которым, при проектировании дизайна главной страницы, требуется разместить информационные блоки с информацией о поступлении (ссылки на бакалавриат, магистратуру, аспирантуру, и т. д.), информацию о ходе приема, сотрудничестве с крупными компаниями и возможностями трудоустройства в них, о зарубежных стажировках и студенческом обмене, квалификации преподавателей.

Данная информация должна быть хорошо заметна и выделена, ссылки должны вести на страницы с хорошо структурированной информацией, релевантной заголовку.

При анализе сайтов университетов (таблица 1) было замечено, что во многих из них сделана ставка на показ новостей университета, а информация об образовательных программах, что является основной потребностью посетителей, представлена на вторичных страницах и ее не всегда легко найти. Данный факт снижает конверсию посетителей как минимум при наборе на платные программы [\[33\]](#).

Следуя закону Джейкоба, интерфейс и структура сайта университета должны быть похожи на другие сайты в этой области. Из анализа сайтов университетов (таблица 1) был сделан вывод, что: главное меню должно располагаться в заголовке (хэдере), в правом верхнем углу должна располагаться кнопка включения версии для слабовидящих и кнопка выбора языка. Также, в хэдере сайта требуется разместить форму поиска (может включаться соответствующей кнопкой). Такое размещение элементов управления будет наиболее привычно для пользовательской аудитории и снизит временные затраты на привыкание к интерфейсу.

Информация на главной странице должна быть представлена шаблоном в одну колонку, с разбиением на информационные блоки. Возможно интегрирование слайд-шоу или видео (обычно такие блоки на рассмотренных сайтах стоят сразу после хэдера). В подвале (футере) сайта должно дублироваться главное меню.

6.3 Требования по соблюдению цветовой схемы и подачи текста

При наполнении контентом и выборе цветовых схем сайта следует принимать во внимание результаты анализа целевой аудитории по Хофстеде, а также основные принципы выбора цвета. В качестве главного цвета предпочтительны синие или голубые тона, как символизирующие доверие, лояльность, мудрость, интеллект, веру, правду. Такие тона замедляют человеческий метаболизм и производят успокаивающий эффект, ассоциируются с технологиями и современностью [\[34, 35\]](#).

Главный цвет страницы должен придавать основной тон всей странице. Вторичный цвет – дополнять основной цвет, и быть близким к основному. Цвет подсвечивания, используемый для выделения определенных областей на страницах, должен быть более контрастным, чем основной и вторичный и использоваться в умеренных количествах [\[36\]](#).

Для снижения преждевременного утомления пользователя при чтении размещенной информации, следует отдать предпочтение темно-синему или черному цвету для основного шрифта. Строка текста должна уместить 50–70 знаков. Для удержания взгляда на текстовой колонке страницы и устранения произвольных переводов взгляда на соседние колонки размер полей должен быть не менее 10 % от ширины текстовой строки. Слишком малые межсимвольные и межстрочные интервалы некомфортны для пользователя и их стоит избегать при разработке дизайна сайта [\[37\]](#).

При проектировании сайта университета также необходимо следовать остальным принципам, рассмотренным выше (законы Хика и Миллера, гештальт-принципы,

эвристики Джейкоба): применять разделение сложных элементов на более простые, упрощая выбор; использовать фрагментацию и форматирование данных; обрабатывать пользовательские ошибки и т. д.

Также, стоит уделить особое внимание разработке версии для слабовидящих, так как, как показывает исследование, проведенное в рамках данной работы, на всех проанализированных сайтах университетов (таблица 1) найдены ошибки доступности контента в подобных режимах, что затрудняет или даже делает невозможным использование данных сайтов соответствующей группой пользователей.

Заключение

В данной работе было показано, что хорошо спроектированный интерфейс сайта ВУЗа должен соответствовать законодательству и требованиям доступности, учитывать сенсорно-моторные и когнитивно-психологические ограничения возможностей пользователей, отвечать их потребностям.

Проведенный анализ восьми сайтов ВУЗов позволил выявить основные интересы, географические особенности и поведение пользовательской аудитории, а последующая проверка на соответствие требованиям доступности версий для слабовидящих данных сайтов выявила многочисленные нарушения, что еще раз подтверждает актуальность темы данного исследования. Также, можно сделать вывод, что способы организации контента на анализируемых сайтах не отвечает требованиям основной пользовательской аудитории – абитуриентов, что может замедлять возврат инвестированного в разработку капитала.

В работе описаны основные возможные ограничения пользователей сайта ВУЗа: когнитивные нарушения (затруднения при восприятии информации), моторные нарушения (сайт не адаптирован под использование средствами управления и ввода), нарушения слуха и зрения (отсутствие текстового сопровождения медиафайлов), различного рода технические ограничения (низкая производительность, невозможность использовать на мобильных устройствах).

В работе делается вывод, что для адаптации сайта ВУЗа к ограничениям возможностей пользователей необходимо следовать основным практикам, таким как: Закон Хика, Гештальт-принципы, Закон Миллера, Закон и эвристики Джейкоба. На основе данных практик сформированы основные требования к пользовательскому интерфейсу сайта ВУЗа.

Библиография

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изменениями на 30 декабря 2021 года).
2. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 14.08.2020 № 831 "Об утверждении Требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и формату представления информации".
3. Федеральный закон "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" от 24.11.1995 N 181-ФЗ (с изменениями на 11 июня 2021 года).
4. Бондаренко Н. В., Гохберг Л. М., Кузнецова В. И. Индикаторы образования: 2021: статистический сборник / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: НИУ ВШЭ. 2021. – 508 с. URL: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2356-8> (дата обращения: 04.02.2022).

5. Гохберг Л. М., Озерова О. К., Саутина Е. В. Образование в цифрах: 2021: краткий статистический сборник / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: НИУ ВШЭ. 2021. – 132 с. URL: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2384-1> (дата обращения: 04.02.2022).
6. Website traffic – Check and analyze any website [Электронный ресурс]. URL: <https://www.similarweb.com> (дата обращения: 04.02.2022).
7. Конасова Н. Ю. Портрет абитуриента / Высшая школа экономики. 2016. URL: https://spb.hse.ru/data/2017/10/10/1159396033/Исследование_Абитуриент_2016.pdf (дата обращения: 04.02.2022).
8. Конасова Н. Ю. От человеческого потенциала к человеческому капиталу: качественные результаты образования и возможности их изменения в программах взаимодействия школы и вуза // Ped.Rev.. 2017. №3 (17). URL: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-3-134-143> (дата обращения: 04.02.2022).
9. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede model in context // Online Readings in Psychology and Culture. 2011. URL: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014> (дата обращения: 04.02.2022).
10. Country Comparison – Hofstede Insights [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/kazakhstan,russia,ukraine/> (дата обращения: 04.02.2022).
11. ГОСТ Р 53622–2009. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационные технологии. Информационно-вычислительные системы. Стадии и этапы жизненного цикла, виды и комплектность документов.
12. Федеральный закон "О персональных данных" от 27.07.2006 N 152-ФЗ (с изменениями на 2 июля 2021 года).
13. ГОСТ Р 52872–2019. Национальный стандарт Российской Федерации. Интернет-ресурсы и другая информация, представленная в электронно-цифровой форме. Приложения для стационарных и мобильных устройств, иные пользовательские интерфейсы. Требования доступности для людей с инвалидностью и других лиц с ограничениями жизнедеятельности.
14. Kirkpatrick A., Connor J. O., Campbell A., Cooper M. Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.1 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/> (дата обращения: 04.02.2022).
15. ГОСТ Р ИСО 9241-20-2014. Эргономика взаимодействия человек-система. Часть 20. Руководство по доступности оборудования и услуг в области информационно-коммуникационных технологий.
16. Косова Е. А. Веб-доступность в электронном обучении: По дисциплине «Технологии высшего образования» для обучающихся направлений подготовки 01.04.02 «Прикладная математика и информатика», 01.04.04 «Прикладная математика» / Издательство Типография «Ариал». 2020. – 88 с.
17. Hick W. E. On the rate of gain of information // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1952. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17470215208416600> (дата обращения: 04.02.2022).
18. Hyman R. Stimulus information as a determinant of reaction time // Journal of experimental psychology. 1953. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/h0056940> (дата обращения: 04.02.2022).
19. Landauer T. K., Nachbar D. W. Selection from alphabetic and numeric menu trees using a touch screen: breadth, depth, and width // Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '85). 1985. URL:

- <http://dx.doi.org/10.1145/317456.317470> (дата обращения: 04.02.2022).
20. Costa C. J., Costa P., Aparicio M. Principles for creating web sites: A design perspective // ICEIS. 2004. URL: <https://doi.org/10.5220/0002613004840488> (дата обращения: 04.02.2022).
21. Bakaev M., Razumnikova O. What makes a UI simple? Difficulty and complexity in tasks engaging visual-spatial working memory // Future Internet. 2021. URL: <http://dx.doi.org/10.3390/fi13010021> (дата обращения: 04.02.2022).
22. Moore P., Fitz C. Gestalt theory and instructional design // Journal of Technical Writing and Communication. 1993. URL: <https://doi.org/10.2190/G748-BY68-L83T-X02J> (дата обращения: 04.02.2022).
23. Gkogka E. Gestalt principles in UI design [Электронный ресурс]. 2018. URL: <https://medium.muz.li/gestalt-principles-in-ui-design-6b75a41e9965> (дата обращения: 04.02.2022).
24. Miller G. A. The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information // Psychological review. 1956. URL: <https://doi.org/10.1037/h0043158> (дата обращения: 04.02.2022).
25. Nielsen J. Jakob's law of internet user experience [Электронный ресурс]. 2000. URL: <https://www.nngroup.com/videos/jakobs-law-internet-ux/> (дата обращения: 04.02.2022).
26. Nielsen J. Usability engineering / Academic Press. 1993.-358 p.
27. Nielsen J. Designing web usability / New Riders Pub. 1999.-300 p.
28. Vigo M., Brown J., Conway V. L. Benchmarking web accessibility evaluation tools: Measuring the harm of sole reliance on automated tests // W4A 2013-International Cross-Disciplinary Conference on Web Accessibility. 2013. URL: <https://doi.org/10.1145/2461121.2461124> (дата обращения: 04.02.2022).
29. WAVE Web Accessibility Evaluation Tool [Электронный ресурс]. URL: <https://wave.webaim.org> (дата обращения: 04.02.2022).
30. Stelea G. A., Fernoaga V., Gavrilă C., Popescu V., Murroni M. Mobile accessible rich internet web application enhanced with AMP publishing technology // Review of the Air Force Academy. 2019. URL: <https://doi.org/10.19062/1842-9238.2019.17.1.9> (дата обращения: 04.02.2022).
31. Fogli D., Provenza L.P., Bernareggi C. (2013). A universal design resource for rich Internet applications based on design patterns // Universal Access in the Information Society. 2014. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s10209-013-0291-6> (дата обращения: 04.02.2022).
32. Accessible Rich Internet Applications (WAI-ARIA) 1.1 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.w3.org/TR/wai-aria/> (дата обращения: 04.02.2022).
33. Сугак Д. Б. Роль веб-сайта в научно-образовательной деятельности вуза // Вестник СПбГИК. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-veb-sayta-v-nauchno-obrazovatelnoy-deyatelnosti-vuza> (дата обращения: 04.02.2022).
34. Мельникова Р. В. Выбор оптимальных характеристик при проектировании программного интерфейса // ВЕЖПТ. 2009. №2 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vybor-optimalnyh-harakteristik-pri-proektirovanii-programmnogo-interfeysa> (дата обращения: 04.02.2022).
35. Калугина Ю. В., Кондакова А. А., Михайлов А. С., Стрельникова С. В. Роль цвета в веб-дизайне // Решетневские чтения. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tsveta-v-veb-dizayne> (дата обращения: 04.02.2022).

36. Гавричкова Е. С., Петрова О. А. Влияние цвета на восприятие человека // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2012. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsveta-na-voispriatie-cheloveka> (дата обращения: 04.02.2022).
37. Якутова О. М., Петрова О. А. Шрифт как элемент дизайна веб-сайта // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2013. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shrift-kak-element-dizayna-veb-sayta> (дата обращения: 04.02.2022).

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

В рецензируемой статье рассматриваются вопросы формирования требований к интерфейсу сайтов высших учебных заведений, исходя из стандартов доступности и удобства использования.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что размещенная на сайтах вузов информация не всегда удовлетворяет потребностям их посетителей, а при проектировании пользовательского интерфейса массового программного обеспечения важно принимать во внимание ограничения возможностей пользовательской аудитории, включая сенсорно-моторные и когнитивно-психологические ограничения. Авторы статьи исходят из того, что учет этих особенностей позволит спроектировать удобный пользовательский интерфейс сайта.

Научная новизна представленного исследования, по мнению рецензента, заключается в сформулированных автором статьи требованиях к пользовательскому интерфейсу сайтов высших учебных заведений. Систематизация этих требований проведена на основе проведенного анализа веб-сайтов восьми университетов Российской Федерации.

В тексте статьи выделены: введение, шесть разделов основной части работы, заключение, библиография.

В первом разделе рассмотрено целевое назначение сайтов, отмечено, что в вузах они предназначены для использования широкой пользовательской аудиторией, в том числе и людьми с ограничениями по здоровью, которым, в соответствии с российским законодательством должен быть обеспечен беспрепятственный доступ к информации. Описание целевой аудитории отражено во втором разделе, где отражен общий портрет обучающихся, сформированный на основе статистических данных и обобщения литературных источников. Эта часть работы иллюстрирована двумя таблицами и двумя рисунками. Далее в третьем разделе автором изложены основные требования к аппаратно-программной платформе сайтов вузов. Текст четвертого раздела разбит на пять параграфов: Основные ограничения возможностей и их описание, Закон Хика, Гештальт-принципы, Закон Миллера, Закон Джейкоба, в каждом из которых отражены сформулированные в разное время закономерности пользовательского поведения, которые автор рассматривает применительно к посетителям сайтов вузов. В пятом разделе проведена проверка сайтов на соответствие международным стандартам обеспечения доступности веб-контента (WCAG), обнаружены предупреждения, в основном, относящиеся к плохому форматированию и подаче текста на страницах проанализированных сайтов вузов. Далее, в шестом разделе сформулированы основные требования к пользовательскому интерфейсу сайта вуза: Требования доступности, Требования по размещению контента и структурных элементов, Требования по соблюдению цветовой схемы и подачи текста. В Заключении статьи

сделан вывод о том, что для адаптации сайта ВУЗа к ограничениям возможностей пользователей необходимо следовать основным практикам, таким как: Закон Хика, Гештальт-принципы, Закон Миллера, Закон и эвристики Джейкоба.

Библиография статьи включает 37 источников – современные публикации отечественных и зарубежных ученых в периодических научных журналах, законодательные акты и стандарты, а также интернет-ресурсы. На приведенные в списке литературы источники в тексте имеются адресные ссылки, что свидетельствует о наличии в публикации апелляции к оппонентам.

В качестве замечание следует отметить, что название четвертого раздела «Ограничения возможностей пользователя сайта ВУЗа и пути их устранения» требует редактирования, поскольку может быть истолкован читателями неоднозначно – следует чётче отразить в формулировке, что автор ратует за устранение именно ограничений возможностей.

Рецензируемый материал подготовлен на актуальную тему, отражает результаты проведенного автором исследования и может быть опубликован после устранения отмеченного недочета.

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Менжулина Д.Е. — Лингвотренажёр как средство электронной лингводидактики: опыт разработки и внедрения в процесс обучения РКИ цикла видеоуроков «Прогулка по Приморскому краю» // Педагогика и просвещение. — 2023. — № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.37584 EDN: JACLAW URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37584

Лингвотренажёр как средство электронной лингводидактики: опыт разработки и внедрения в процесс обучения РКИ цикла видеоуроков «Прогулка по Приморскому краю»

Менжулина Дарья Евгеньевна

ORCID: 0000-0003-2147-2886

ассистент, кафедра русского языка как иностранного, Дальневосточный федеральный университет

690922, Россия, Приморский край, г. Владивосток, ул. Аякс, 10, каб. D524

✉ koffikor@yandex.ru



[Статья из рубрики "Современные стратегии и модели образования"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.37584

EDN:

JACLAW

Дата направления статьи в редакцию:

20-02-2022

Аннотация: Предметом исследования является лингводидактический и лингвометодический потенциал интерактивного тренажёра как средства электронной лингводидактики в практике преподавания русского языка как иностранного. В ходе исследования применяется комплекс методов: методическое моделирование, анкетирование, экспертная оценка и пр. Основной метод исследования – это метод педагогического эксперимента. В ходе эксперимента была построена модель образовательного процесса с использованием лингвотренажёра как средства электронной лингводидактики. Педагогический эксперимент проводился в три этапа и был нацелен на изучение особенностей образовательного процесса при обучении русскому языку как иностранному с помощью средств электронной лингводидактики. Данные для анализа были собраны путём анкетирования учащихся, которые приняли участие в эксперименте. Актуальность исследования средств электронной лингводидактики в преподавании РКИ заключается в том, что в условиях пандемии и массового перехода на дистанционное обучение потребности учащихся в интенсивном овладении иностранным языком продолжают расти. Это требует от преподавателей РКИ

создания и использования в языковом обучении электронных образовательных ресурсов и их многопрофильной разработки. Кроме того, актуальной представляется идея синкретизма образовательных технологий. Исследование позволило наиболее полно сформулировать теоретические основы лингвометодического тренажёра и подтвердить его практическую значимость в обучении РКИ. Теоретико-практическая значимость исследования заключается в углублении и расширении научно-методических представлений о месте и роли интерактивного лингвотренажера в среде электронных средств обучения РКИ, а также в представлении возможностей повышения эффективности формирования языковых навыков и речевых умений при обучении РКИ. Основным выводом данного исследования является положение об актуальности использования средств электронной лингводидактики в преподавании РКИ, в частности интерактивного лингвотренажёра.

Ключевые слова:

русский язык, методика преподавания, лингвотренажёр, интерактивное обучение, обучение языку, мультимедиа, электронная лингводидактика, электронные средства обучения, электронные ресурсы, современные технологии

Введение

В результате активно развивающихся потребностей членов социума в интенсивном овладении иностранными языками происходит стремительное развитие технологий в области обучения иностранным языкам. Это заставляет по-новому взглянуть на организацию учебного процесса с применением средств электронной лингводидактики.

По словам Гарцова Д. А. необходимость применения электронных технологий в учебном процессе продиктована особенностями психологии восприятия и усвоения новой информации современных учащихся, которые отдают предпочтение работе с электронными средствами обучения и хотят получать информацию в сжатой, доступной форме [\[1, с. 26\]](#).

Достоинство компьютерных программ в организации учебного процесса заключается в том, что информация предоставляется учащимся в более структурированном виде и легче удерживает внимание учащихся за счёт эффектов анимации, видеотекстов, диаграмм, графиков, рисунков и других средств наглядности. Использование средств электронной лингводидактики позволяет объяснить учебный материал более наглядно и доступно в соответствии с психологическими особенностями учащихся [\[2\]](#).

По мнению И. А. Гончар и Т. И. Поповой «обучающий потенциал ЭОР обеспечивается реализацией в нем основных общеметодических принципов, таких как принцип устного опережения, принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, принцип усложнения учебных задач от более простого к более сложному, принцип концентризма» [\[3, с. 84\]](#).

И. В. Воронина считает, что преимуществом электронных образовательных ресурсов является возможность общения «в реальном времени с удаленным субъектом (объектом), оперативное предоставление информации, текущий контроль состояния процесса» [\[4, с. 9\]](#).

Таким образом, использование ЭОР в процессе обучения иностранному языку благоприятно влияет на психологический климат в группе учащихся, создаёт возможность для реализации индивидуализации обучения, активизирует навыки самостоятельной работы студентов. С помощью электронных средств обучения возможно реализовать принцип обратной связи, сочетать контроль и самоконтроль при выполнении и проверке заданий учащимися. Всё это делает образовательный процесс эффективнее, повышает мотивацию и интерес студентов [\[5\]](#).

Для обеспечения эффективности образовательного процесса преподавателю необходимо не только владеть знаниями о функционировании тех или иных ресурсов, но и уметь разрабатывать свои собственные образовательные технологии с помощью средств электронной лингводидактики.

Создать универсальный образовательный ресурс невозможно, так как при разработке образовательного ресурса в первую очередь необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, в том числе по возрастным, языковым и социальным признакам. Использование средств электронной лингводидактики в обучении (интерактивных, мультимедийных программ, учебников) не отрицает наличие и печатных средств обучения. В своём исследовании Е. А. Верещагина и Т. А. Жукова говорят о том, что формирование эффективных дидактических стратегий обучения с помощью средств электронной лингводидактики происходит на основе стратегий, связанных с традиционным учебным процессом [\[6\]](#).

По мнению А. Д. Гарцова, обучение русскому языку средствами электронной лингводидактики приведёт к «качественному скачку в создании инновационных дидактических и методических средств обучения иностранным (русскому) языкам, обусловленным высокой адаптивностью, целевой и функциональной направленностью учебных материалов, их вариативностью, гибкостью и т.д.» [\[7\]](#).

Основная часть

Лингвотренажёр является одним из средств электронной лингводидактики и в классификации компьютерных технологий обучения РКИ Г.М. Старыгиной и А. О. Андрейченко относится к контрольно-тренировочным приложениям, которые предназначены в первую очередь для подготовки иностранных учащихся к сертификационному экзамену по русскому языку в форме тестов [\[8\]](#).

Под лингвотренажёром понимается средство обучения иностранному языку в виде специализированной мультимедийной дистанционной образовательной программы, нацеленной на закрепление какого-либо лингвистического навыка путём многократного повторения. Лингвистический тренажёр сочетает в себе свойства традиционных упражнений и таблиц. Характерной чертой тренажёров является наличие тренировочных заданий и ключей к ним, что обеспечивает быструю обратную связь с возможностью оценки и самооценки [\[8, с. 111; 9, с. 217\]](#). Тренировочные задания отличаются от традиционных упражнений методической системой, состоящей из следующих элементов: целей и задач тренинга; содержания (понятия и правила, которые могут быть представлены в виде таблиц); системы диагностики и контроля (тестовых упражнений, ключей к ним, средств для самооценки учащихся по результатам выполненных заданий). [\[10, с. 193-198\]](#)

На основе платформы Islcollective.com был разработан и экспериментально проверен цикл лингвотренажёров «Прогулка по Владивостоку».

Цикл видеоуроков «Прогулка по Владивостоку» включает в себя следующие темы (локации):

1. Железнодорожный вокзал

(<https://en.islcollective.com/video-lessons/show/zheleznodorozhnyj-vokzal-vladivostok/431036>)

2. Океанариум

(<https://ru.islcollective.com/video-lessons/show/okeanarium-vladivostok/431895>)

3. Аэропорт

(<https://en.islcollective.com/video-lessons/show/aeroport-gvladivostok/475789>)

4. Фуникулёр

(<https://en.islcollective.com/video-lessons/show/funikulyor-g-vladivostok/475797>)

5. Золотой мост

(<https://en.islcollective.com/video-lessons/show/untitled-lesson/475805>)

Предлагаемое средство электронной лингводидактики является электронным образовательным ресурсом. Это не электронный учебник (или учебное пособие), поскольку не является простым аналогом бумажного учебника, он не обладает структурной организацией учебника. В состав электронного образовательного ресурса входят видеофрагменты с разными типами заданий, которые студенты могут выполнить на компьютере или планшете.

Слово «ресурс» происходит от франц. «ressource» («вспомогательное средство»). Это полностью отражает функциональную значимость электронного образовательного ресурса: его можно рассматривать именно как дополнительный образовательный инструмент, способствующий активизации речевых навыков учащихся и повышающий мотивацию изучения русского языка в конкретной языковой среде.

В данном исследовании разработан и экспериментально проверен учебно-методический комплекс заданий, направленный на развитие навыка аудирования в формате интерактивного лингвотренажёра на платформе Islcollective.com. Лингвотренажёр представляет собой цикл видеоуроков «Прогулка по Владивостоку». Учебно-методический комплекс заданий строится на материале аутентичных видеофрагментов из видеорепортажей, телепередач и др.

Предложенные лингвотренажёры направлены на развитие навыков аудирования, практических речевых умений понимания смысла однократного высказывания, запоминания речевого материала, выделения главного в потоке информации при реализации коммуникативной деятельности. В лингвометодических тренажерах реализуется ряд задач, связанных с развитием слуховой памяти и речевой реакции.

Обучение студентов мотивируется за счёт интерактивности учебного процесса. В основе учебно-методических материалов лежат следующие общеметодические принципы:

1. адресованность;

2. структурированность;

3. контроль / проверка знаний;
4. принцип усложнения речевых жанров и типов текстов;
5. принцип разноуровневости (представлен различный видеоматериал для уровней А2 и В1).

1. Адресованность

Цикл видеоуроков «Прогулка по Владивостоку» адресован иностранным студентам разных направлений подготовки, которые уже изучают русский язык в Дальневосточном федеральном университете или только планируют приехать на обучение в российский вуз.

Данный дидактический ресурс может быть использован в формате путеводителя по Владивостоку, поскольку предложенные материалы отображают действительность и способны дать студентам представление о месте, куда они собираются приехать на обучение, и подсказать, что стоит посетить в городе Владивостоке. Учащиеся могут посмотреть видеофрагмент, не выполняя задания, которые предложены к видео. Это позволит учащимся ближе познакомиться с окружающей городской средой. По мере обучения студенты могут обращаться к данному ресурсу больше как к образовательному, выполняя тесты и упражнения.

2. Структурированность

Каждый видеоурок имеет универсальную структуру, соответствующую целям цикла. Главной его особенностью является возможность использования лингвотренажёра как в аудитории, так и дистанционно в качестве домашней работы, самостоятельно или на онлайн занятии с преподавателем. Рассмотрим особенности взаимодействия учащегося и ресурса, учащегося и преподавателя, когда видеоурок используется дистанционно:

- 1) исключается живой и непосредственный аудиторный контакт с преподавателем (при работе с рассматриваемым лингвотренажёром общение студентов с преподавателем может носить односторонний характер в виде инструкций, то есть коротких письменных и устных сообщений, предшествующих началу работы, или в виде комментариев к образцам ответов);
- 2) каждый раздел позволяет учащимся работать в своем темпе, пересматривая видеофрагмент столько раз, сколько потребуется вне зависимости от аудиторного времени и успехов отдельных учащихся;
- 3) обратная связь осуществляется с помощью набора автоматизированных регуляторов: мгновенно отображаются правильные ответы, которые оцениваются по шкале «верно / не верно»;

Такое построение курса соответствует важнейшему принципу обучения иностранным языкам – принципу устного опережения, который подчёркивает значимость видеосюжета как источника аутентичного языкового материала. При этом имеются в виду не видеозаписи лекций, а именно видеосюжеты, отражающие различные речевые ситуации.

3. Контроль / проверка знаний

Контроль и проверка знаний в лингвотренажёре «Прогулка по Владивостоку» осуществляется следующими способами.

По ходу просмотра видеофрагмента учащегося просят выполнить задания разных видов. Одни задания направлены на активизацию знаний грамматики, другие задания активизируют понимание текста. Контроль осуществляется автоматически. При правильном ответе учащийся видит форму, в которую вписан ответ зелёного цвета; при неверном ответе – форма ответа окрашена в жёлтый или красный цвет. До выполнения задания и после учащийся может прослушать отрывок только с необходимой информацией ещё раз, нажав для этого круглую стрелку слева (см. Рис. 1).

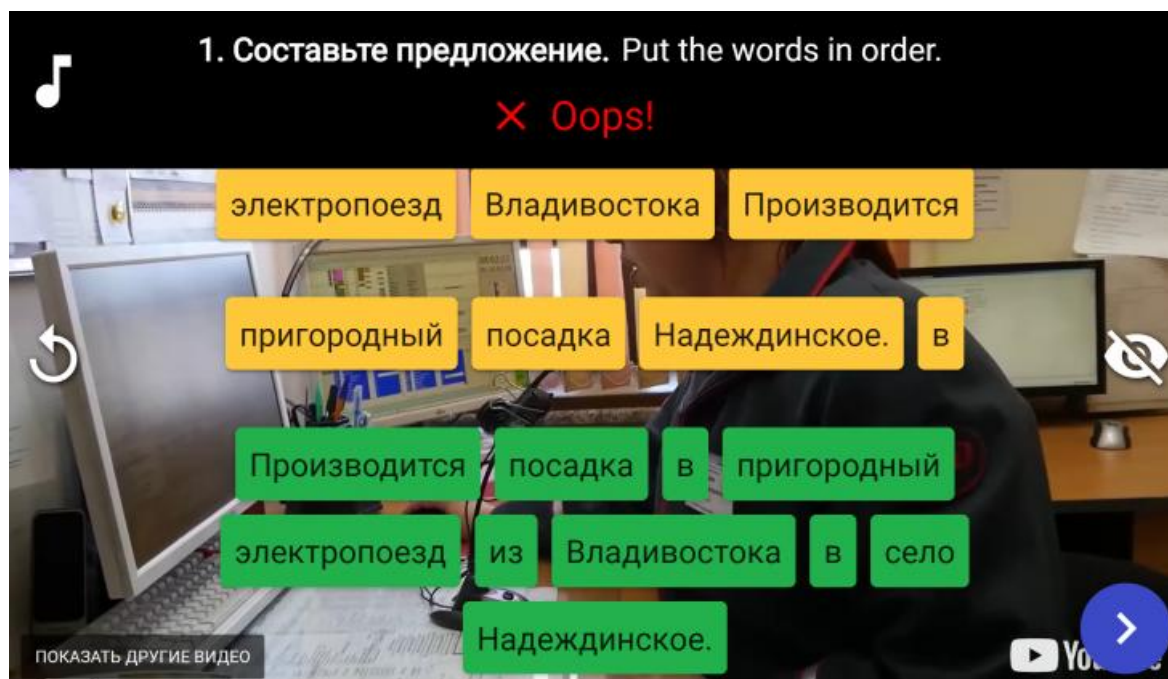


Рис. 1. Пример неправильного выполнения задания.

Количество верных ответов учащийся может видеть в правом верхнем углу. По мере выполнения заданий вверху отображается количество верных ответов из всех возможных. (см. Рис. 2).

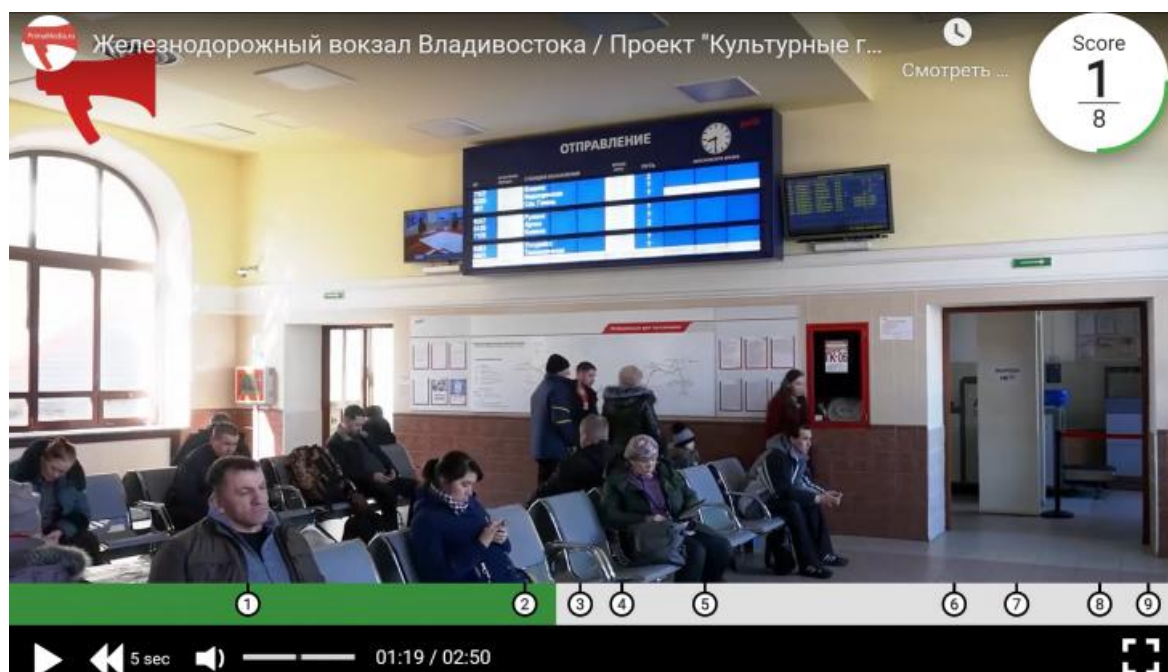


Рис. 2. Пример отображения количества верных ответов.

В лингвотренажёре присутствует элемент самопроверки в некоторых заданиях, когда

учащегося просят самостоятельно сравнить свой ответ с предложенным и оценить его как верный или неверный (см. Рис. 3); преподаватель может посмотреть ответы студента после того, как он завершит прохождение видеоурока полностью, и написать комментарий (см. Рис. 4).



Рис. 3. Пример задания с элементом самопроверки.

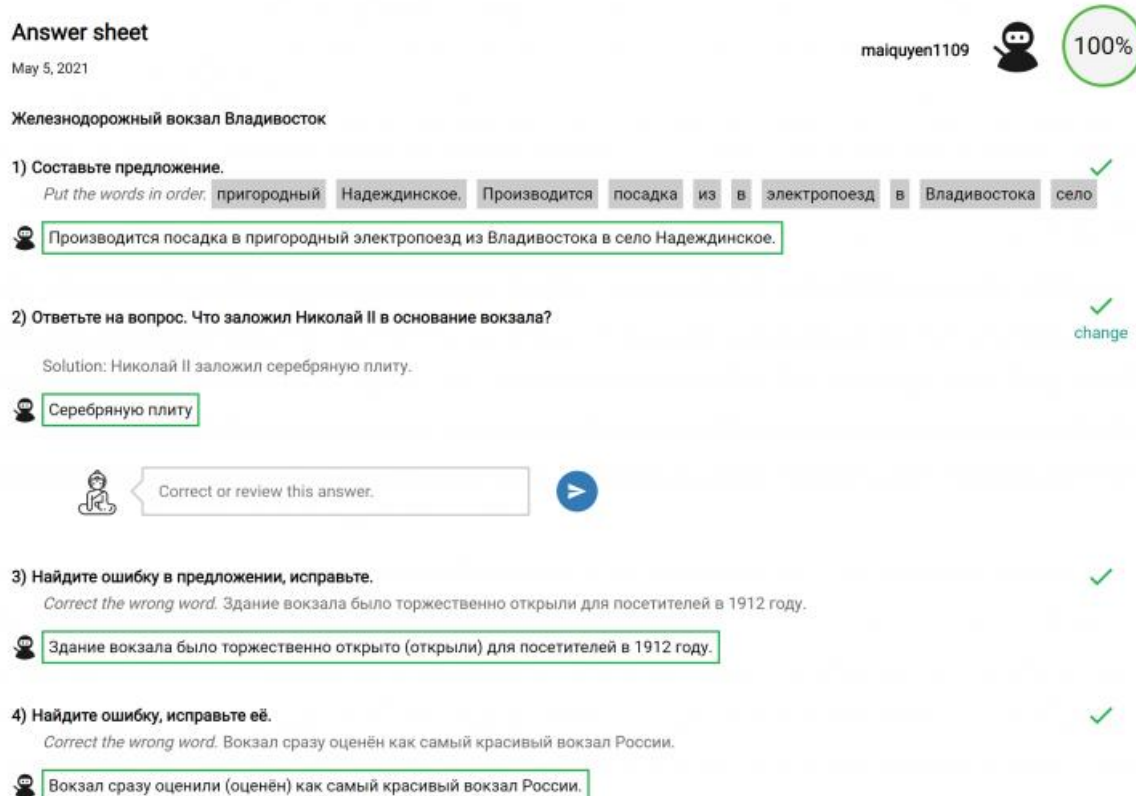


Рис. 4. Пример отображения ответов студента с возможностью написать комментарий.

Весь лексический материал заданий взят из того видеофрагмента, который предложен учащемуся. При затруднениях с пониманием текста учащийся может воспользоваться словарём, которым оснащён видеоурок, а потом вернуться к выполнению заданий.

4. Принцип усложнения речевых жанров и типов текстов

В цикле видеоуроков «Прогулка по Владивостоку» в качестве учебного материала представлен аудиовизуальный материал различного уровня. В цикле видеоуроков мы используем только аутентичные видеофрагменты видеорепортажей, телепередач и др.

5. Принцип разноуровневости

Цикл видеоуроков будет содержать видеоматериал для уровней А2-В1.

Принцип разноуровневости обусловлен тем, что данный цикл видеоуроков не является стандартным учебником или простым аналогом бумажного учебника. Каждый видеоурок может быть использован отдельно в разной аудитории, вокруг него может быть выстроен целый урок или он может быть задан как домашнее задание для отработки определённой темы. Студенты более слабого уровня могут опираться на подстрочник и сначала отработать материал на письменном тексте с преподавателем, студенты более высокого уровня В1 могут сразу работать с тренажёром самостоятельно.

Таким образом, тренажёр подразумевает различные виды работы для разных уровней.

Цикл видеоуроков будет направлен на развитие следующих умений:

- *Аудирование*: понимание содержания публицистических текстов, предъявляемых в аудиозаписи (на материале видеофрагментов).
- *Чтение*: умение читать тексты и извлекать необходимую информацию. Соотносить устный звучащий текст с письменным.
- *Письмо*: умение развёрнуто отвечать на вопросы в письменном виде, составлять тексты на заданную тему.

Лингвотренажёр в рамках цикла видеоуроков «Прогулка по Владивостоку» представляет собой интернет-ресурс, который имеет определённые достоинства и недостатки:

Достоинства:

- 1) кроссплатформерность – возможность работать с разных устройств без привязки к месту и компьютерному оснащению аудитории, что представляется очень удобным для студентов, тем более что большинство из них имеют собственные электронные устройства (телефоны, планшеты и т.д.);
- 2) отсутствие необходимости устанавливать приложение;
- 3) отсутствие необходимости скачивать обновления.

Недостатки:

- 1) необходимость подключения к Интернету;
- 2) отсутствие доступа к встроенным функциям устройства;
- 3) отсутствие встроенных инструментов для развития навыка говорения, необходимость прибегать к сторонним ресурсам.

Результаты исследования

Экспериментальная работа в рамках исследования была организована и проведена на

базе Дальневосточного федерального университета с использованием платформы Microsoft Teams в период с мая по июнь 2021 года.

Апробация лингвотренажёра проходила в три этапа:

Первый этап: Студентам-лингвистам разных групп с уровнем владения русским языком в объёме от А2 до В1 лингвотренажёр был дан в качестве домашнего задания. Результаты студентов оценивались с помощью встроенных механизмов оценки, обратная связь была получена через анкету, которую студенты заполнили после работы на лингвотренажёре. В основном студенты хорошо справлялись с заданиями самостоятельно; взаимодействие с преподавателем было минимальным – получение инструкций к выполнению задания на тренажёре.

Второй этап: Магистранты, обучающиеся на 1 курсе на направлении «Русский язык как иностранный», выполняли задания лингвотренажёра вместе с преподавателем, получая помощь в образовательном процессе. В конце занятия в качестве домашнего задания студенты записали подкаст, в котором они ответили на последний вопрос тренажёра, требующий наиболее развёрнутого ответа. Таким образом планировалось компенсировать недостаток тренажёра – отсутствие выхода в говорение.

Третий этап: Был разработан и экспериментально проверен традиционный урок с включением лингвотренажёра как одного из заданий в аудитории иностранных студентов, обучающихся на направлении «Международные отношения». Тема урока совпадала с темой лингвотренажёра; для урока был подобран грамматический материал, который отрабатывается в лингвотренажёре.

Для отслеживания результатов апробации среди студентов было проведено анкетирование.

По результатам анкетирования было установлено следующее:

Учащиеся отметили, что запоминать новую лексику и грамматические конструкции в ходе работы с электронным образовательным ресурсом легче и интереснее, поэтому им хотелось бы больше таких заданий. Все учащиеся отметили видеоформат урока как наиболее эффективный при работе с аудированием; большинство хотело бы узнавать больше о Владивостоке именно в таком формате занятий.

Лингвотренажёр одинаково хорошо был воспринят студентами и в качестве домашнего задания для самостоятельного освоения, и в качестве элемента традиционного аудиторного урока. Использование лингвотренажёра в аудитории активизировало внимание студентов и вызвало интерес, учащиеся с удовольствием включились в работу.

Наибольшей сложностью, возникшей при апробации в китайской аудитории в дистанционном формате, стало то, что сайт, на базе которого был создан лингвотренажёр, оказался заблокирован для студентов, находящихся в Китае. Большинство всё-таки справилось с этой проблемой. У студентов с Тайваня таких сложностей не возникло. При использовании ресурса в работе с иностранцами, находящимися в России или проживающими не в Китае, такой проблемы возникнуть не должно. В случае со студентами-лингвистами, урок с которыми проводился в Teams, студенты отмечали плохое качество звука, подвисание видео при демонстрации экрана, что является проблемой и должно быть учтено в дальнейшем.

В процессе работы с лингвотренажёром учащиеся не только учатся лучше понимать речь носителей языка, но узнают больше о культуре страны изучаемого языка, знакомятся с

историей города Владивостока, известными историческими личностями, могут составить список достопримечательностей, которые хотят посетить в городе.

Таким образом, разработанный лингвотренажёр способствует формированию и развитию иноязычной аудитивной компетенции учащихся путём выработки навыков понимания звучащего текста, выделения главного из звучащего текста, расширения лексического запаса за счёт новой лексики и отработки специфических грамматических конструкций; способствует пополнению страноведческих и культурологических знаний у иностранных учащихся, связанных со страной изучаемого языка.

Итак, лингвотренажёр является эффективным и значимым инструментом формирования языковых навыков, речевых умений и на их основе коммуникативной компетенции как важного и необходимого компонента электронной системы обучения русскому языку как иностранному у студентов-иностранцев.

Библиография

1. Гарцова Д.А. Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся посредством использования электронных средств обучения (довузовский этап) // Вестник Российского университета дружбы на-родов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2015. – №4. С. 25-29.
2. Киреева И. А., Джабраилова В. С., Фомичева М. П. Лингводидактический потенциал электронных средств учебного назначения при обучении иностранным языкам в инклюзивном образовании // Концепт. – 2018. – №6. – С. 55-65.
3. Гончар И. А. Структура электронного образовательного ресурса по РКИ: возможности моделирования коммуникации // Филологический класс / И. А. Гончар, Т. И. Попова. – 2018. – № 4 (54). – С. 78-85.
4. Воронина, И. В. Методика использования электронных образовательных ресурсов как средства формирования коммуникативных умений у будущих учителей при изучении мультимедиа и интернет-технологий: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И. В. Воронина. – Волгоград, 2018. – 26 с.
5. Тимофеева Е. В., Кайль Ю. А. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку // Известия АлтГУ. – 2014. – №2 (82). – 77-80.
6. Верещагина Е. А., Принципы обучения русскому языку как иностранному средствами электронной лингводидактики / Е. А. Верещагина, Т. А. Жукова // Материалы XXIV Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли. – 2015. – С. 129-133.
7. Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / А. Д. Гарцов. – Москва, 2009. – 41 с.
8. Старыгина Г. М. Компьютерные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Г. М. Старыгина, А. О. Андрейченко // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. – 2017. – №14. – С. 122-127.
9. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. И лит.». – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
10. Архипова Е.В. Тренинговые технологии и тренажёры в интерактивном обучении русскому родному языку // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе. Рязань, 2016. – С. 193-198.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

На рецензирование представлена работа «Лингвотренажер как средство электронной лингводидактики: опыт разработки и внедрения в процесс обучения РКИ цикла видеоуроков «Прогулка по Приморскому краю».

Затронутая в статье проблема является актуальной для педагогической практики. Автор опирается на положение о том, что использование ЭОР в процессе обучения иностранному языку способно благоприятно повлиять на психологический климат в группе обучающихся, создать возможности для реализации индивидуализации обучения, активизировать навыки самостоятельной работы студентов. При помощи электронных средств обучения можно реализовать принцип обратной связи, сочетая контроль и самоконтроль при выполнении и проверке заданий учащимися. Всё это делает образовательный процесс эффективнее, повышает мотивацию и интерес студентов. Одним из таких средств является лингвотренажер.

Авторская позиция заключается в том, что лингвотренажер - средство обучения иностранному языку в виде специализированной мультимедийной дистанционной образовательной программы, нацеленной на закрепление какого-либо лингвистического навыка путем многократного повторения. На основе платформы Islcollective.com был разработан и экспериментально проверен цикл лингвотренажеров «Прогулка по Владивостоку». В основу его разработки были положены такие общеметодические принципы как: адресованность, структурированность, контроль / проверка знаний, принцип усложнения речевых жанров и типов текстов, принцип разноуровневости. В работе были выделены также достоинства и недостатки данного метода.

Значимым проведенное автором исследование является потому, что была проведена экспериментальная работа на базе Дальневосточного федерального университета с использованием платформы Microsoft Teams в период с мая по июнь 2021 года. Апробация проходила в три этапа, по завершении которых проводило анкетирование.

Полученные результаты позволили автору сделать вывод о том, что разработанный лингвотренажер способствует формированию и развитию иноязычной аудитивной компетенции учащихся путём выработки навыков понимания звучащего текста, выделения главного из звучащего текста, расширения лексического запаса за счёт новой лексики и отработки специфических грамматических конструкций; способствует пополнению страноведческих и культурологических знаний у иностранных учащихся, связанных со страной изучаемого языка.

Статья грамотно структурирована, написана научным языком. Выводы, которые были сделаны автором, отличаются научной значимостью. В работе выделен личный вклад автора в решение поставленной проблемы.

Список литературы состоит из 10 источников, есть ссылки. Тематика соответствует проблематике статьи. Библиография оформлена в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Однако в работе имеются незначительное количество лишних знаков и опечатки, которые необходимо исправить. Например, «на-родов», «учающихся» и т.д.

Статья отличается несомненной научной ценностью, интересна специалистам с теоретической и практической сторон, может быть опубликована.

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Маркова А.С., Мамукина Г.И. — Игра как компонент обучения иностранным языкам в высшей школе // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.39860 EDN: JAHYVJ URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39860

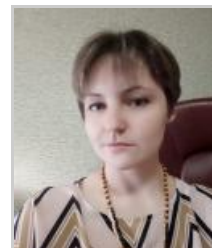
Игра как компонент обучения иностранным языкам в высшей школе

Маркова Анна Сергеевна

аспирант кафедры "Теоретической и исторической поэтики" Российского государственного гуманитарного университета

125993, Россия, г. Москва, ул. Миусская Пл., д.6, к.7, оф. каб. 278

✉ lirel@yandex.ru



Мамукина Галина Ивановна

кандидат социологических наук

доцент, кафедра иностранных языков № 3, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

115054, Россия, г. Москва, ул. Стремянный Пер., 36

✉ mamukina@mail.ru



[Статья из рубрики "Современные стратегии и модели образования"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.39860

EDN:

JAHYVJ

Дата направления статьи в редакцию:

28-02-2023

Аннотация: Положительное влияние игрового процесса на учащихся нередко становится предметом научных работ, что подтверждается статьями З. К. Молдахмедовой, А. А. Кадиевой, А. А. Шатиловой и других исследователей. Однако генезис игры, который позволяет найти истоки явления в эпохи синкретизма (А. Н. Веселовский), несмотря на работы Л. С. Выготского, всё ещё является не до конца изученным вопросом. Между тем, понимание сути игры позволяет ввести её как компонент обучения в процесс освоения иностранного языка, в том числе – для преодоления границы «свой-чужой» (Ю. М. Лотман) и для возможности ощущать свободу (Й. Хёйзинга) получения и закрепления знаний. Таким образом, целью данной работы является изучение генезиса игры как явления, укорененного в синкретической

эпохе (где оно существовало как часть обряда), в выявлении возможностей игровой ситуации для реализации творческой (миметической) деятельности учащихся, для преодоления языковых барьеров. Игра в свете такого подхода становится не элементом, способным снять напряжение "серьезной работы", но особой оптикой, позволяющей иначе воспринимать познавательную деятельность. Основным методом работы является генетический метод, предложенный О. М. Фрейденберг. Теоретической базой служат труды Ю. М. Лотмана, А. Н. Веселовского, М. М. Бахтина, О. М. Фрейденберг, Л. С. Выготского и других учёных.

Ключевые слова:

эпоха синкретизма, игра, процесс обучения, английский, Бахтин, Веселовский, Хейзинга, генезис, Фрейденберг, Выготский

Обучение иностранным языкам требует высокой степени вовлеченности и заинтересованности участников, так как обучающий процесс непосредственно связан с коммуникацией и переходом в иное семиотическое поле. Такое соприкосновение неизбежно порождает пограничную ситуацию, которая всегда, по мнению Ю. М. Лотмана, возникает при взаимодействии двух миров: «своего» и «чужого» [\[7, с. 200\]](#).

Игра рассматривается современной педагогикой и андрагогикой как эффективный способ вовлечь учащегося в процесс, заинтересовать и дополнительно мотивировать желанием успешно завершить игру. Так, в статье «Игра как технология обучения взрослых английскому языку» А. А. Шатилова рассматривает игру как одну из эффективных методик обучения, реализованную на базе коммуникативного метода преподавания [\[12, с. 228\]](#). В статье «Значение ролевых игр в обучении английскому языку в высших учебных заведениях» З. К. Молдахмедова определяя ролевую игру, отмечает, что та «представляет собой речевую деятельность, одновременно игровую и учебную, в процессе которой обучающиеся выступают в определенных ролях» [\[10, с. 9\]](#). Исследовательница подчёркивает, что «являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке» [\[10, с. 9\]](#). Значимость игры, на практических примерах, раскрывается и в работе «Игра как средство обучения иностранному языку» [\[6\]](#) А. А. Кадиевой, а коллектив авторов П. А. Манакова и Д. А. Жилина рассматривают даже современные компьютерные игры как средство обучения иностранному языку [\[8\]](#).

Однако сама сущность игры не как вида деятельности, а как процесса, отмеченного условностью, но дающую участнику игры безусловную степень свободы (Й. Хёйзинга) редко становится объектом исследования. В данной работе предлагается рассмотреть игру с точки зрения её эволюции из обряда (первоначально как драмы, рода литературы) и возможности карнавального (М. М. Бахтин) преобразования, которую она даёт своим участникам. В таком аспекте игра может быть рассмотрена как важный компонент процесса обучения иностранному языку (в том числе, и в высшей школе), который не только способствует преодолению языкового барьера и вовлечению в познавательный процесс, но открывает возможности для личностного развития.

Й. Хёйзинга в книге «Homo ludens. Человек играющий» отводит игре роль безусловно-положительной, всеохватывающей силы. Автор отмечает, что игра сама по себе преисполнена высшим смыслом: «в игре вместе с тем играет нечто, выходящее за

пределы непосредственного стремления к поддержанию жизни, нечто, вносящее смысл в происходящее действие. Всякая игра что-то значит» [\[13, с. 23\]](#). И помимо смысловой функции, игра обладает потенциалом выражать свободное волеизъявление, при том делать это непринуждённо: «Всякая Игра (Заглавная буква Й. Хёзинга. Прим. авт.) есть прежде всего и в первую очередь свободное действие. Игра по принуждению уже более не игра» [\[13, с. 31\]](#).

Таким образом, игра одновременно имеет характер нечто обусловленного смыслом (логически заданным правилами и целью), но в то же время – нечто такого, что дарит человеку безусловную свободу.

Этот парадокс может быть разрешён анализом генезиса игры, её эволюции из обрядовых и ритуальных действий. Эту эволюцию мы можем проследить, опираясь на теорию литературы, на историческую поэтику. Отметим, что данная параллель уместна, так как в синкретическую эпоху (В. В. Веселовский) ритуальное действие носило целостный характер, позже, в процессе развития отвлечённого мышления, из него выделились роды литературы, в том числе и драма. Кроме того, на связь игры и поэзии указывает и сам Й. Хёзинга, полагая: «всё, что является поэзией, вырастает в игре: в священной игре поклонения богам, в праздничной игре ухаживания, в боевой игре поединка с похвалой, оскорблениями и насмешкой, в игре остроумия и находчивости» [\[13, с. 184\]](#).

При всей важности этого замечания, заметим, что ситуация скорее обратная: и игра, и поэзия, и драма, и эпика – рождаются как священнодействие, чему бы оно ни было посвящено.

Об этом говорит историческая поэтика (что, по мнению С. Н. Бройзмана было фундаментальным открытием А. Н. Веселовского [\[4, с. 73\]](#)), описывая то состояние искусства (С. Н. Бройтман добавляет: предискусства), «когда оно еще не существовало как автономное явление, а "начала" будущих искусств (музыки, пения, танца, театра, литературы) и литературных родов пребывали в синкретическом виде и были составляющей мифа и обряда» [\[4, с. 73\]](#).

Мы можем утверждать, что игра также входила в синкретическое целое, так как суть игры – в преображении, в принципиальном изменении правил внешнего мира и замене их собственными, в почти гротескной [\[1\]](#) незавершённости (до самого финала) и в большой степени вариативности итогового завершения указывают на то, что она укоренена в народно-смеховой культуре. А та, в свою очередь, по мысли М. М. Бахтина, воплощается в карнавале, который «стал в действительности тем резервуаром, куда вливались прекратившие свое самостоятельное существование народно-праздничные формы» [\[1, с. 282\]](#).

Игра, таким образом, переживала процесс размежевания с синкретическим целым наравне с другими формами, воплотившись в драме как в форме искусства, но не ограничиваясь ею.

Эту мысль косвенно подтверждает исследование Л. С. Выготского «Игра и её роль в психическом развитии ребёнка», в котором исследователь отмечает: «Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации» [\[5\]](#). Иными словами,

известный психолог противопоставляет познание некоего объекта материального мира постижению абстрактного понятия. В этом смысле, игра проходит тот же процесс, что и метафора, эволюционировавшая из двучленного параллелизма. По мысли О. М. Фрейденберг, распадение целостного (синкретического) образа на отвлеченные понятия «объективно породило возникновение так называемых переносных смыслов – метафору. Прежнее тождество смыслов оригинала и его передачи заменилось только иллюзией такого тождества, то есть “кажущимся” воображению тождеством» [\[11, с. 302\]](#). В работе Л. С. Выготского такой процесс переноса реального объекта на некий «кажущийся» аналог иллюстрируется примером игры ребёнка в «лошадку», где лошадкой становится палка, увенчанная фигурой лошадиной головы. Однако игра, в отличие от метафоры, которая имеет дело только с абстрактными значениями, тесно связана с действительным миром. Л. С. Выготский так развивает эту мысль: «движение в смысловом поле — самое главное в игре: оно, с одной стороны, есть движение в абстрактном поле (поле, значит, возникает раньше, чем произвольное оперирование значениями), но способ движения — ситуационный, конкретный (т. е. не логический, а аффективное движение). Иначе говоря, возникает смысловое поле, но движение в нем происходит так же, как в реальном — в этом главное генетическое противоречие игры» [\[5\]](#).

Таким образом, игра позволяет в реальной действительности и в реальном времени получить переживаемый опыт, заданный правилами игры. М. М. Бахтин в работе «Автор и герой в эстетической деятельности» приводит ситуацию игры: в разбойников и путешественников. Ученый отмечает, что каждый из участников процесса хочет прожить и проживает свою роль, видя мир глазами своей «маски» (добавим, что М. М. Бахтин полагал, что «маскарадную линию», «балаганную комику» и цирк следует относить к карнавальным формам [\[2, с. 196\]](#)). Кругозор каждого ограничен принятой им ролью, со стороны такая игра кажется бессмысленной, но для её участников она интересна [\[3, с. 72\]](#). Интересна возможностью выйти за рамки своего собственного мировосприятия и встать на позицию *другого*. Категория *другого* – одна из важнейших в работах М. М. Бахтина, она характеризуется не только тем, что «я» принципиально противопоставлено «другим» («другой как таковой» [\[2, с. 384\]](#), но и тем, что само «я» не может стать личностью без взгляда «другого», без участия живой души, без диалога. И более того сама истина – постигается именно в диалоге, так как она «не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения» [\[2, с. 163\]](#).

Игра, давая возможность почувствовать себя «другим», маской, двойником, раскрывает перед участником игры «возможности иного человека и иной жизни, он утрачивает свою завершённость и однозначность, он перестаёт совпадать с собой» (эту мысль М. М. Бахтин относил к пограничным состояниям – в том числе, сна – в жанре мениппее, но нам представляется, что это высказывание справедливо и по отношению к игре) [\[2, с. 174\]](#).

Иными словами, игра в предлагаемом нами контексте представляется элементом культурной и социальной жизни, укоренённым в эпохе синкретизма, находящим воплощение в искусстве, в традициях народно-смеховой культуры, в персональной потребности получить опыт «маски», «другого» для расширения своего собственного кругозора и когнитивного развития.

Игра, по нашему мнению, в данном аспекте её изучения может не только способствовать процессу обучения иностранному языку, но стать важным компонентом этого процесса. В какой-то мере собственная речь на иностранном языке воспринимается как чужая

(вспомним оппозицию «свой-чужой» Ю. М. Лотмана, которую учёный понимал как неотъемлемую часть формирования культуры [\[7, с. 200-210\]](#)), равно как и письменная речь, чтение требуют адаптации. В этом случае, компонент, который усиливает инаковость может способствовать иному восприятию языка – не как чего-то чужеродного, а как «своего», в другом, игровом пространстве.

С этой целью преподавателем могут предлагаться не всегда строго логичные, серьёзные задания, а, напротив, те, к которым необходимо отнестись с долей иронии. Так, например, проходя стандартную тему рассказа о себе, можно попросить учащихся представить себя какой-то известной персоной.

Воображаемая ситуация может иметь место и в докладе: учащихся просят представить, что они находятся на международной конференции и готовы заслушать важное сообщение.

Мимитическое преобразование (которое в миметическом акте мыслится не как подражание, а как «истинное перевоплощение» [\[9, с. 27\]](#)) требуется и в задании представить себя старше на десять лет. Учащимся предлагается «встретиться на встрече выпускников» и рассказать о себе, используя возможности разных времен английского языка.

Большую степень свободы даёт учащимся сознательное нарушение преподавателем условного порядка опроса. Отвечающему даётся возможность самому передать «эстафету» любому человеку из своей группы. При этом, между передающим и принимающим нередко завязывается короткий шуточный диалог.

Использование на занятии предметов, которые могли быть восприняты учащимися как игровые – также способствует созданию благоприятной атмосферы. Так, например, упражнение «вопрос-ответ» эффективно проводить с небольшим мячом, это повышает темп речи, способствует вовлечённости и концентрации внимания участников образовательного процесса. Как и в случае, приведённом ранее, очередность ответов может так же устанавливаться самими учащимися.

Разумеется, данными примерами не ограничиваются возможности применения игры как компонента обучения на занятиях по иностранному языку. Однако они способны дать представление о возможности использования игры.

Отметим, что преподаватель в таком процессе занимает позицию условной «вненаходимости» по отношению к учащимся. Условной, так как, разумеется, те его видят и слышат. Более того, сознание преподавателя, разумеется, не может охватить сознаний учащихся. Однако мы вводим этот термин М. М. Бахтина, чтобы показать, что преподаватель любовно устраняет себя из поля познавательной деятельности учащегося, давая «очищение всего поля жизни для него и его бытия» [\[3, с. 18\]](#). Преподаватель тем самым выступает как организующее начало, как зачинатель игры и как тот, кто её завершает. Нередко вместе с уроком, так как игра пронизывает весь образовательный процесс, а не является лишь одной из деятельностей, направленной на эмоциональную разгрузку.

Подытожим. Игру мы определяем как точку видения, определяющуюся условностью, но дающую участнику игры безусловную степень свободы (Й. Хёзинга). В аспекте преподавания иностранного языка игра, будучи укоренённой в синкретической эпохе, становится не видом деятельности, а особым компонентом, который составляет образовательный процесс. Игра обладает потенциалом преобразования, который не только

способствует преодолению языкового барьера и вовлечению в познавательный процесс, но открывает возможности для личностного развития.

Библиография

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / Михаил Бахтин. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. – 640 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – СПб. : Азбука-Аттикус, 2016. – 416 с.
3. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин – М.: Книга по требованию, 2013. – С. 9-191
4. Бройтман С. Н. Теория литературы: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш.учеб. заведений : В 2 т. / Под ред. Н. Д. Тмарченко. – Т. 2: С. Н. Бройтман. Историческая поэтика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
5. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. Вопросы психологии № 6 1966 Стр. 62 – 68.
6. Кадиева А. А. Игра как средство обучения иностранному языку. Проблемы гуманитарного образования в аспекте новых научных парадигм. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 2019, С. 118-121
7. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров / Юрий Лотман. СПб.: Искусство – СПб, Азбука, Азбука-Аттикус, 2016., — 448 с.
8. Манакова П. А., Жилина Д. А. Компьютерные игры как средство обучению английского языка. Современные научные исследования и инновации. №5 (133), 2022, С. 35.
9. Махов А.Е. Поэтологическая топика во фрагментах Новалиса // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2019. № 2.
10. Молдахмедова З. К. Значение ролевых игр в обучении английскому языку в высших учебных заведениях. Евразийский союз ученых. №12-2 (81), 2020. С. 9-10
11. Фрейденберг О. М. Миф и литература древности / Ольга Фрейденберг; сост.послел, коммент. Н. Брагинской; библиогр. М. Ю. Сорокина, Н. Ю. Костенко. – 3-е изд., испр., доп. – Екатеринбург: У-Фактория, 2008. – 896 с.
12. Шатилова А. А. Игра как технология обучения взрослых английскому языку. Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Материалы X Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием). 2019. С. 228-235
13. Хёйзинга Йохан. Homo ludens. Человек играющий / Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова; Коммент., указатель Д. Э. Харитоновича. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011 — 416 с.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Предмет исследования – методология и методика применения игры как компонента обучения иностранным языкам.

Методология исследования основана на сочетании теоретического и эмпирического

подходов с применением методов анализа, обобщения педагогического опыта, сравнения, синтеза.

Актуальность исследования определяется ростом межкультурного взаимодействия в современном мире и, соответственно, необходимостью освоения иностранных языков, включая методологию и методику применения игр в данном процессе.

Научная новизна автором в явном виде не выделена и, по-видимому, связана с полученными автором выводами и тем, что игра определяется условностью, но даёт безусловную степень свободы. В аспекте преподавания иностранного языка игра становится особым компонентом образовательного процесса. не только способствуя преодолению языкового барьера и вовлечению в познавательный процесс, но и создавая возможности для личностного развития.

Статья написана русским литературным языком. Стиль изложения научный.

Структура рукописи включает следующие разделы (в виде отдельных пунктов не выделены, не озаглавлены): Введение (обучение иностранным языкам, семиотическое поле, пограничная ситуация, игра как эффективный способ вовлечь учащегося в процесс (А. А. Шатилова, З. К. Молдахмедова, А. А. Кадиева, П. А. Манакова, Д. А. Жилина, Й. Хёзинга, М. М. Бахтин), анализ генезиса игры из обрядовых и ритуальных действий (В. В. Веселовский), историческая поэтика (С. Н. Бройтман), игра и её роль в психическом развитии ребёнка (Л. С. Выготский), игра как метафора (О. М. Фрейдсберг), Игра в процессе обучения иностранному языку (оппозиция «свой-чужой» Ю. М. Лотмана, воображаемая ситуация, мимическое преобразование, сознательное нарушение порядка опроса, упражнение «вопрос-ответ», позиция условной «внеаходимости» преподавателя по отношению к учащимся), Заключение (выводы), Библиография.

Содержание в целом соответствует названию. Вместе с тем формулировка заголовка в большей степени подходит для монографии, нежели для отдельной статьи. В связи с этим в наименовании рукописи следует конкретизировать предмет исследования (см., например, выше). Специфика высшей школы также не выражена.

Библиография включает 13 источников отечественных и зарубежных авторов – научные статьи, материалы научных мероприятий и пр. Библиографические описания некоторых источников требуют корректировки в соответствии с ГОСТ и требованиями редакции, например:

3. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности. Эстетика словесного творчества. – М. : Книга по требованию, 2013. – С. 9–191.
4. Бройтман С. Н. Теория литературы : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш.учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Н. Д. Тмарченко. – М. : Академия, 2004. – Т. 2. Историческая поэтика. – 368 с.
5. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
6. Кадиева А. А. Игра как средство обучения иностранному языку // Проблемы гуманитарного образования в аспекте новых научных парадигм : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Место издания ??? : Наименование издательства ???, 2019. – С. 118–121

Апелляция к оппонентам (Бахтин М. М., Бройтман С. Н., Выготский Л. С., Кадиева А. А., Лотман Ю. М., Манакова П. А., Жилина Д. А., Махов А. Е., Молдахмедова З. К. Фрейнденберг О. М., Шатилова А. А., Хёйзинга Й. и др.) имеет место.

В целом материал представляет интерес для читательской аудитории и после доработки рукопись может быть опубликована в журнале «Педагогика и просвещение».

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Михайлова Н.В. — Организация проектной деятельности обучающихся в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.39809 EDN: KWIHKA URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39809

Организация проектной деятельности обучающихся в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел

Михайлова Наталья Владимировна

кандидат педагогических наук

доцент, кафедра психологии и педагогики, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации

603029, Россия, г. Нижний Новгород, шоссе Анкудиновское, 3

✉ sorokanv@yandex.ru



[Статья из рубрики "Развивающиеся педагогические технологии"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.39809

EDN:

KWIHKA

Дата направления статьи в редакцию:

18-02-2023

Аннотация: Тема исследования продиктована вопросами обеспечения качества опережающей подготовки мыслящих, компетентных, способных к саморазвитию специалистов. Одним из направлений решения данных задач является внедрение проектной деятельности в образовательный процесс. С целью разработки и внедрения проектной деятельности обучающихся в рамках внеаудиторной самостоятельной работы было проведено комплексное исследование, опирающееся на системный, комплексный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы, с использованием методов анализа, синтеза, обобщения, проектирования, эксперимента, наблюдения, экспертных оценок. Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки обучающихся образовательных организаций высшего образования. Предметом исследования является: проектная деятельность как основа организации внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся образовательных организаций высшего образования. В результате исследования автором с методической точки зрения описана проектная деятельность обучающихся как целостный последовательно реализуемый процесс, состоящий из ряда этапов (предпроектного, этапа формулировки концепции проекта, планирования, реализации проекта, оценки проекта, совершенствования

проекта, внедрения проекта), нацеленных на решение конкретной практически значимой проблемы. Автором раскрыты цели, содержание, средства, результаты каждого этапа проектной деятельности. Новизна и авторский вклад заключается в модификации и применении инструментов стратегического менеджмента в организации проектной деятельности обучающихся образовательных организаций высшего образования. Опытным путем доказана эффективность представленных в статье решений.

Ключевые слова:

качество образования, практико-ориентированное обучение, гибкие навыки, проект, проектная деятельность обучающихся, методика проектной деятельности, проектный метод обучения, внеаудиторная самостоятельная работа, профессионально-личностное развитие, структура проектной деятельности

В современном мире техника, технологии, информация находятся в постоянном изменении. Меняется качество и способы взаимодействия между людьми. Эти обстоятельства «обуславливают растущую потребность в формировании способностей человека к оперативной и эффективной адаптации к условиям быстро меняющегося мира» [\[1, с. 34\]](#). В этих условиях необходимо быть мобильным, обладать гибким, критическим, креативным мышлением, способным к непрерывному самосовершенствованию, самостоятельному принятию решений, осуществлению социального взаимодействия. Формирование такого мышления невозможно без самостоятельной, продуктивной проблемно-поисковой деятельности. Одним из эффективных, на наш взгляд, способов ее организации является метод проектов.

Проект всегда вызов для обучающихся, выступающий движущей силой их развития, которая обусловлена противоречиями:

- между востребованностью, необходимостью решения проблемы (на которую нацелен проект) и отсутствием ее решения, либо неэффективностью существующего решения;
- между необходимостью разработки конкретных, обоснованных проектных предложений и отсутствием достаточного опыта обучающихся в создании проектного продукта;
- между недостаточностью знаний в исследуемой области, отсутствием проектной и исследовательской компетентности и необходимостью получения конкретных теоретически и эмпирически обоснованных решений в сжатые сроки.

В нашем исследовании мы будем использовать два основных понятия – метод проектного обучения и проектная деятельность обучающихся.

Концептуализированная Р.Х. Килпатриком [\[2\]](#) в проектном методе идея деятельностной основы обучения Дж. Дьюи [\[3\]](#) в своей сути остается неизменной и сегодня.

Тем не менее, современные педагоги-исследователи в своих трактовках расставляют акценты в понимании проектного обучения, которые обуславливают некоторые особенности, целевую направленности, структуру и содержание проектной деятельности обучающихся. Представим их с точки зрения различных методологических подходов.

Системно-деятельностный подход (М.С. Коренькова, А.А. Кришталь, Е.Ю. Никитина, Н.В. Тарасова, К.Н. Чалина) определяет проектное обучение как систему

взаимообусловленных процессов, действий, приемов, технологию проектного обучения.

С позиции компетентностного подхода (А.Н. Воробьева, Н.С. Кемерова, В.А. Ницета, Н.М. Суетина, А.К. Темзоков, О.М. Шилова) проектное обучение рассматривается в качестве средства формирования компетенций обучающегося.

Личностно-ориентированный подход (Е.В. Богданова, А.Н. Брушлинский, В.А. Касторонова, И.С. Кон, М.С. Коренькова, А.Б. Орлов, С.А. Пилюгина, О.Л. Раковская) в качестве основной грани проектной деятельности обучающегося определяет его профессионально-личностное развитие.

С точки зрения прагматического подхода (Н.А. Бреднева, О.П. Жигалова, Е.Ю. Никитина, Е.С. Полат, О.А. Суйкова, К.Н. Чалина) проектное обучение ориентировано на получение конкретного практически значимого результата – продукта проекта.

В нашем понимании проектное обучение представляет собой систему специально созданных условий организации и осуществления учебной проектной деятельности, направленной на профессионально-личностное развитие обучающихся.

Проектная деятельность обучающихся, в данном контексте, выступает как объект педагогического управления, представляющий собой с одной стороны, процесс профессионально-личностного развития обучающегося, с другой – процесс создания, значимого для решения конкретной задачи проектного продукта, «который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности» [\[4, С. 57\]](#).

Подчеркнем еще раз, что решаемая в проектной деятельности проблема должна быть реальной, профессионально или личностно значимой для обучающегося, «для решения которой ему необходимо приложить полученные и новые знания, которые ему еще предстоит приобрести» [\[5, С. 13\]](#).

В процессе проектирования как творческой деятельности рельефно выделяются постановка и формирование проблемы, ее идеальное внутреннее мысленное представление-решение, опирающееся на умственные действия, и, наконец, внешнее выражение этого решения в форме проекта, являющегося продуктом творческой деятельности [\[6, С. 15\]](#).

Евстратовой Л.А., Исaeвой Н.В., Лешуковым О.В. [7 С. 20-21] представлен список требований к проектной деятельности:

1. Проектирование от проблемы (наличие проблемы, на решение которой нацелен проект, нехватки чего-либо необходимого и т.д.).
2. Должен быть полный цикл проектирования: от замысла до внедрения.
3. Оригинальность решений: поиск уникальных решений проектных задач.
4. Профессиональная направленность проекта: уровень результата проекта должен отвечать требованиям профессионального сообщества; проект должен быть направлен на решение профессионально значимой задачи.
5. Проектная деятельность имеет несколько результатов (образовательные результаты – развитие обучающегося и проектные результаты – продукт проекта).

Структурно проектная деятельность представляет собой систему взаимообусловленных, последовательно реализуемых этапов. Исследование показало, что этапность проектной

деятельности обучающихся может быть различной.

Пахомова Н.Ю. выделяет такие этапы проектной деятельности как: погружение в проект, организация деятельности, осуществление деятельности, презентация результата [8].

Эмирова Э.С. в своем исследовании определяет четыре этапа проектной деятельности: ценностно-ориентировочный, конструктивный, оценочно-рефлексивный, презентативный [9].

Шибкова Д.З., Байгужин П.А. в рамках проектной деятельности представляют подготовительный, поисково-исследовательский, трансляционно-оформительский и заключительный (презентация, оценка) этапы [10].

Разработанная нами методика проектной деятельности направлена на совершенствование системы нравственного развития будущих сотрудников ОВД и наша позиция такова, что проект не должен прекращаться презентацией его результатов (как это определено у ранее представленных авторов). Для реализации целей нравственного развития обучающихся необходимо предоставить им возможность реализации проектных предложений. Соответственно, в качестве этапов проектной деятельности мы выделяем: предпроектный анализ, этап формулировки концепции проекта (целеполагание), этап реализации программы проекта, этап оценки проекта, этап совершенствования проекта и внедрение проекта.

Решаемые на каждом этапе проектные задачи имеют педагогическую ценность для развития обучающихся.

Так, на этапе предпроектного анализа осуществляется формирование контура исследуемой проблемы. Посредством диаграммы Исикавы и разработанной нами ресурсно-факторной модели анализируется проблема и ее причины, выявляются факторы способствующие решению проблемы, или усугубляющие ее, определяются внешние и внутренние ресурсы (источники) решения проблемы, что позволяет идентифицировать проблему и наметить пути ее решения. Использование, представленных инструментов решения проектных задач способствует развитию аналитического, критического, системного мышления обучающихся, формированию у них умений находить и анализировать информацию, выделять ключевую проблему и противоречия.

Далее, на основе полученной информации обучающиеся (на этапе формулировки концепции проекта (целеполагание)) осуществляют структурирование проектной деятельности, формирование ключевых узлов проекта через постановку проектных цели и задач, разработку структуры проекта, прогнозирование проектных результатов, источников информации теоретических и эмпирических данных.

Для осуществления цели и задач проекта требуется четкое построение программы их реализации, определение сроков и задач, распределение ответственности между участниками проектной команды. Сделать это помогает такой инструмент как дорожная карта проекта, которая структурно включает: перечень этапов и проектных задач, контрольные точки, форму отчетности по результатам выполнения задач, ответственность за решение той или иной задачи. В педагогическом плане данный этап способствует развитию умений прогнозировать и планировать результат проектной деятельности.

Далее программа проекта должна быть реализована в ходе теоретического, эмпирического исследования и проектирования предложений по решению выявленных в

ходе исследования проблем. С одной стороны – это творческая деятельность, с другой – должен быть реализован сформированный обучающимися план проектной деятельности.

Результаты, полученные проектными группами оформляются посредством портфолио. Требование системности представления материалов обеспечивается структурой портфолио: паспорт портфолио включает концепцию и дорожную карту проекта, которые обеспечивают представление об основных идеях и ходе проектной деятельности; теоретическая, эмпирическая и практическая часть проекта обязательно включают цели, задачи, методы исследования, результаты, основные выводы и список литературы, что дает возможность проследить логику проектного исследования.

Важно, что проектная группа работает как самоорганизующаяся система, обучающиеся самостоятельно планируют свою деятельность, распределяют обязанности по выполнению проектных задач и несут ответственность за их исполнение, что обеспечивает формирование ответственности, самостоятельного принятия решений, навыка социального взаимодействия.

Представление результатов проектной деятельности и их экспертиза осуществляются на этапе оценки проекта, направленного на определение соответствия результатов проектной деятельности, запланированным целям, задачам и критериям качества.

После приведения проекта в соответствие с заданными параметрами (этап совершенствования проекта), в случае выявления недостатков, он допускается к этапу внедрения. Организация воплощения проектных решений требует от обучающихся четкого планирования, распределения ролей и обязанностей, подготовки материалов, средств для реализации проекта, согласования организационных вопросов и непосредственного осуществления проектного замысла. Не менее важным на данном этапе является фиксация, анализ результатов реализации проекта и последующая корректировка проекта. Тем самым обеспечивается развитие критического мышления, организаторских, коммуникативных и других способностей обучающихся.

Внедрение представленной системы проектной деятельности в образовательный процесс позволит решить ряд задач, способствующих повышению качества профессиональной подготовки и нравственного развития обучающихся.

Апробация методики проектной деятельности осуществлялась в течение одного семестра с обучающимися 1 курса в рамках внеаудиторной самостоятельной работы. Обучающимся были предложены примерные темы проектов, связанных с нравственным развитием будущих сотрудников органов внутренних дел, также была предоставлена возможность самостоятельно сформулировать тему проектного исследования в поле дисциплины «Профессиональная этика и служебный этикет».

Проекты выполнялись как индивидуально, так и в группах 2-3 человека. Обязательным было проведение теоретического, эмпирического исследования (с аналитикой результатов), разработка предложений по решению проектной проблемы в сфере нравственного развития будущих сотрудников ОВД. Обучающимися (67 человек) было выполнено 23 проекта.

Оценка качества проекта осуществлялась в соответствии с критериями:

- актуальность темы и наличие новизны исследования;
- самостоятельность выполнения проекта;

- соответствие содержания работы цели и задачам исследования;
- глубина раскрытия темы проекта, критическое осмысление проблемы исследования;
- подтверждение выводов статистическими, контрольно-оценочными данными, данными авторских исследований, наблюдений;
- применение соответствующего исследовательского инструментария, грамотного использования методов исследования и обработки эмпирических данных;
- практическая значимость, четкость, конкретность проектных предложений;
- возможность применения проектных предложений на практике (реалистичность, внедряемость);
- аргументированность и обоснованность выводов и предложений проекта;
- использование актуальных литературных источников;
- оформления проекта в соответствии с требованиями.

Проекты оценивались по десятибалльной шкале, где 1 балл – низкий уровень соответствия критерию, 10 баллов – полное соответствие критерию.

Были выделены уровни качества проектов: низкий (репродуктивный) уровень от 10 до 39 баллов; средний (эвристический) уровень – от 40 до 69 баллов; высокий (креативный) уровень качества работ – от 70 до 100 баллов.

По результатам анализа: 31% (7 проектов) соответствовали высокому (креативному) уровню качества (отличались актуальностью, новизной, самостоятельностью исследования, содержание соответствовало цели и задачам, проекты отличались проработанностью теоретического материала, основанного на актуальных литературных источниках (что характеризует глубину и критическое осмысление проблемы исследования), обработка эмпирических данных осуществлялась на основе качественного и количественного анализа, проектные решения отличались оригинальностью, значимостью, четкостью, возможностью внедрения, выводы и предложения были аргументированы и обоснованы, оформление проекта соответствовало требованиям); 43% (10 проектов) – среднего (эвристического) уровня качества (характеризовались актуальностью, новизной, самостоятельностью исследования, соответствием содержания цели и задачам, проработанностью теоретического материала, основанного на анализе актуальных литературных источников, представленностью эмпирических данных (без вскрытия причинно-следственных связей и противоречий), наличием усовершенствованных (имеющихся в практике) проектных решений; оформление проекта соответствовало требованиям); 26% (6 проектов) – низкого (репродуктивного) уровня качества (в данном сегменте проекты отличались проработанностью теоретического материала, в большинстве работ отсутствовало либо эмпирическое исследование, либо анализ его результатов и выводы, продукт проекта был представлен существующими в практике решениями, либо отсутствовал, оформление проекта соответствовало требованиям).

Важным результатом внедрения проектной деятельности в образовательный процесс стало получение интересных идей мероприятий, направленных на духовно-нравственное развитие обучающихся – будущих сотрудников органов внутренних дел. Так, например, в проекте «Социальные сети как средство продвижения культурно-нравственных

ценностей» обучающиеся разработали туристический кластер г. Нижнего Новгорода и интерактивную интеллектуальную игру на знание интересных фактов достопримечательностей, входящих в кластер. В проекте «Роль патриотизма в формировании профессиональных личностных качеств будущих сотрудников ОВД» разработан проект ежегодно обновляемой электронной книги – «Герои без времени» с историями, воспоминаниями родных и близких обучающихся – участников боевых действий, ветеранов, тружеников тыла, детей войны. Проектная группа, разрабатывающая тему «Флешмоб как форма привлечения внимания к культурно-нравственным проблемам» предложила организовать флешмоб популяризации здорового образа жизни «Я ЗА! ЗОЖ». Каждая группа обучающихся по проектному замыслу должна в определенный день и время организовать, зафиксировать на фото или видео мероприятия, связанные со здоровым образом жизни, с последующим размещением материалов в специально созданном интернет-канале.

Во многом это было достигнуто за счет четкого, с одной стороны, планирования проектной деятельности, что задавало ритмичность, управляемость данному процессу, ответственное отношение обучающихся к проектной деятельности, с другой – взаимодействие «курсант-педагог», ориентированное на субъектную, творческую позицию обучающихся, обеспечило гибкий подход в работе и индивидуальную траекторию работы каждой проектной группы.

Отметим, что по итогам опроса 42 % обучающихся (участвовавших в проектной деятельности) желали бы продолжить работу над проектом (совершенствование и представление проекта на научных мероприятиях), 32 % – желали бы внедрить результаты проекта, 26 % – не пожелали участвовать в дальнейшем внедрении или развитии проекта.

Результаты исследования подтверждают высокий уровень вовлеченности обучающихся в проектную деятельность, обеспечивая активный исследовательский процесс, направленный на решение значимой для профессионально-личностного развития проблемы.

В целом можно сделать вывод, что проектная деятельность обладает большим потенциалом, как для профессионально-личностного развития обучающихся, так и для решения значимых практических задач.

Библиография

1. Капитанова, Н. В. Социальная адаптация в техногенном обществе / Н. В. Капитанова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 7(99). – С. 33-38. DOI: 10.24158/spp.2022.7.4
2. Килпатрик, В. Х. Метод проектов: применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. – Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
3. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.
4. Полат Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат // Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
5. Аюбова, Ш. И. Роль проектной деятельности в формировании правовой компетентности студента / Ш. И. Аюбова, Э. М. Каримулаева, Ф. М. Мустафаев // Мир

- науки, культуры, образования. – 2018. – № 2(69). – С. 12-14. – EDN UORIXT.
6. Маркова, С.М. Педагогическое проектирование в условиях непрерывного многоуровневого профессионального образования. / С.М. Маркова – Н.Новгород: ВГИПИ, 1999. – 88 с.
 7. Проектное обучение: практики внедрения в университетах / под ред. Л.А. Евстратовой, Н.В. Исаевой, О.В. Лешукова. М., 2018. – 154 с.
 8. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педвузов.: М.: Аркти, 2003.
 9. Эмирова Э.С. Проект-технология как средство формирования профессиональной грамотности бакалавра в сфере прикладной информатики: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Э.С. Эмирова – Симферополь, 2022. – 228 с.
 10. Шибкова, Д. З. Проектная деятельность. Взгляд эксперта / Д. З. Шибкова, П. А. Байгужин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 210-224.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Объектом исследования в представленной к рецензированию статье выступает метод проектов, предметом – фактически особенности его внедрения в образовательную деятельность вузов.

Работа состоит из теоретической и практической частей, что позволяет говорить о классическом дедуктивном аналитико-синтетическом характере исследования.

Основным методом практического исследования выступает опрос, что представляется достаточным для работы подобного рода. В целом исследование, таким образом, носит констатирующий характер.

Практическая часть работы выполнена на достаточном уровне, заслуживает внимания авторская интерпретация цифровых результатов.

Теоретическая часть исследования вызывает вопросы, это будет указано ниже в замечаниях.

Список литературы требует расширения. Текст выполнен с соблюдением основных норм научного стиля, хотя имеет очевидный методический крен.

С учётом того, что статья затрагивает классическую тематику, она может стать предметом внимания достаточно широкой аудитории.

По статье существует ряд замечаний как структурного, так и содержательного характера. Структурные: статья воспринималась бы лучше, если бы была разбита на содержательно-взаимосвязанные части.

В заголовке двойная (!) тавтология «организация организаций», «образования образовательных». Это требует обязательного исправления. В целом в заголовке присутствует нарушение принципа лаконичности «организаций высшего образования» можно просто заменить на «вузов».

Если в тексте автор говорит о подготовке сотрудников ОВД, то следует назвать «вузов МВД» или «на примере подготовки сотрудников ОВД».

В выводах нельзя ставить ссылки на другие источники, потому что заключительная часть представляет собой авторский содержательный синтез.

Перечень литературы следует расширить хотя бы до 10-12 источников.

В тексте присутствуют небольшие технические небрежности, например отсутствие

пробела после скобки, после тире или, наоборот, пробел между буквами "результате". Постоянное использование курсива создаёт ощущение некоего сумбура в тексте, возможно, курсив следует убрать или минимизировать. Желательно также убрать частые двоеточия, вместо этого лучше писать "результатом является...", "на данном этапе происходит..." и т.п..

Теоретическая часть исследования представляет собой текст отчетно-методического, а не научно-аналитического характера. Последний с учётом специфики данной темы предполагает, очевидно, обзор самых последних работ по проблеме проектов в педагогике, сопоставление определений разных авторов, анализ преимуществ и недостатков метода проектов перед другими, а также описание педагогических условий его применения.

Эти замечания обедняют статью с содержательной точки зрения и позволяют говорить, что в данном виде с учётом общего приемлемого качества текста, она соответствует лишь самым минимальным (пороговым) требованиям, предъявляемым к работам подобного рода по педагогическому направлению. В целом текст может быть опубликован в рецензируемом издании, хотя желательно доработка по указанным выше параметрам.

Результаты процедуры повторного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

На рецензирование представлена работа «Организация проектной деятельности обучающихся в системе профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел».

Предмет исследования. Предмет исследования в работе не обозначен, но работа посвящена рассмотрению организации проектной деятельности в системе профессиональной подготовки. В целом, можно отметить, что предмет в работе раскрыт, было проведено исследование, включающее создание программы и ее апробацию.

Методология исследования. В рецензируемой работе автор опирался на два базовых понятия – метод проектного обучения и проектная деятельность обучающихся. Осуществлялся упор на различные методологические подходы: системно-деятельностный подход (М.С. Коренькова, А.А. Кришталь, Е.Ю. Никитина, Н.В. Тарасова, К.Н. Чалина), компетентностный подход (А.Н. Воробьёва, Н.С. Кемерова, В.А. Ницета, Н.М. Суетина, А.К. Темзоков, О.М. Шилова), личностно-ориентированный подход (Е.В. Богданова, А.Н. Брушлинский, В.А. Касторонова, И.С. Кон, М.С. Коренькова, А.Б. Орлов, С.А. Пилюгина, О.Л. Раковская), прагматический подход (Н.А. Бреднева, О.П. Жигалова, Е.Ю. Никитина, Е.С. Полат, О.А. Суйкова, К.Н. Чалина).

Методология данного исследования - научные публикации и обобщенный практический опыт при выстраивании структуры проектной деятельности. Автором были обозначены следующие этапы проектной деятельности: предпроектный анализ, этап формулировки концепции проекта (целеполагание), этап реализации программы проекта, этап оценки проекта, этап совершенствования проекта и внедрение проекта.

Актуальность исследования не вызывает сомнения. Определяется необходимостью формирования методики проектной деятельности, направленной на совершенствование системы нравственного развития будущих сотрудников ОВД.

Научная новизна. В работе:

- Уточнено понятие проектное обучение, под которым автор понимал систему специально созданных условий организации и осуществления учебной проектной деятельности,

направленной на профессионально-личностное развитие обучающихся.

Проектная деятельность обучающихся выступает объектом педагогического управления, представляющим собой, с одной стороны, процесс профессионально-личностного развития обучающегося, с другой – процесс создания, значимого для решения конкретной задачи проектного продукта, «который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

- Разработана методика проектной деятельности, направленная на совершенствование нравственного развития будущих сотрудников ОВД.

- Определены задачи каждого проектного этапа и внедрена представленная система проектной деятельности в образовательный процесс.

- Внедрение проектной деятельности в образовательный процесс позволило получить комплекс интересных идей мероприятий, направленных на духовно-нравственное развитие обучающихся – будущих сотрудников органов внутренних дел.

Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык работы научный.

Структура работы прослеживается интуитивно.

Во введении представлено небольшое описание актуальности исследования и исторический экскурс исследований, посвященных проектному обучению. Центральный раздел работы посвящен описанию разработанной автором методики проектной деятельности. Автор охарактеризовал основные этапы ее внедрения и проектные задачи. Следующий раздел статьи посвящен описанию внедрению представленной системы проектной деятельности в образовательный процесс. Заканчивается работа кратким выводом.

Библиография. Библиография статьи включает в себя 10 отечественных источников, присутствует несколько изданий за последние три года среди источников литературы. В списке представлены научно-исследовательские статьи, монографии и диссертации, но также имеется пособие для учителя. Источники информации не все оформлены корректно.

Апелляция к оппонентам.

Поставленные автором цель и задачи реализованы. Рекомендуется:

- провести анализ современных источников, поскольку в последние годы появилось значительное количество работ, которые были посвящены данной тематики;
- провести более подробный анализ исследования, представить полученные результаты в виде графиков и рисунков;
- составить более подробные выводы с полученными результатами, выделить научную новизну проведенного исследования.

Выводы. Проблематика статьи отличается несомненной актуальностью, теоретической и практической ценностью, будет интересна исследователям. Работа может быть рекомендована к опубликованию.

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Старкин С.В., Приписнова Е.С. — Изучение проблематики молодежных «переходов» в европейских странах // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.37564 EDN: LLJOPQ URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37564

Изучение проблематики молодежных «переходов» в европейских странах

Старкин Сергей Валерьевич

доктор политических наук

профессор, кафедра политологии, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
ведущий научный сотрудник Международной междисциплинарной лаборатории «Изучение мировых и региональных социально-политических процессов» Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова

603000, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, каб. 307

✉ starkinserge@mail.ru



Приписнова Елена Сергеевна

кандидат политических наук

доцент, кафедра политологии, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

603000, Россия, Нижегородская область, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 2, оф. 312

✉ poskr011@mail.ru



[Статья из рубрики "Педагогическая психология"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.37564

EDN:

LLJOPQ

Дата направления статьи в редакцию:

17-02-2022

Аннотация: В настоящей статье осуществлен анализ исследований европейской молодежной политики. Предметом исследования являются основные тенденции, типология и принципы функционирования молодежных «переходов» в европейских странах. Актуальным и своевременным является вопрос о необходимости изучения феномена молодежных «переходов», так как на сегодняшний день не выработано общепринятого взгляда на способы изучения данных процессов. Методологическую основу исследования составили анализ и синтез, институциональный, системный и сравнительные подходы. На основании изученного материала авторы приходят к выводам, что при рассмотрении стратегий молодежных «переходов» необходимо

учитывать несколько институциональных сфер, таких как тип социально-направленного государства и специфику перехода от учебы к работе. Взаимодействие этих стратегий дает разные модели молодежных переходов. Данные исследования подчеркивают важные межнациональные различия в зависимости от режимов распределения социальной помощи, типов капитализма, а также стратегий роста. Таким образом, мы рассмотрели различные стратегии, структурирующие переход к взрослой жизни: чтобы объяснить разные модели молодежных «переходов», необходимо учитывать несколько институциональных сфер, такие как тип социально-направленного государства и специфику перехода от учебы к работе. Взаимодействие этих стратегий дает разные модели молодежных переходов. Хотя многие европейские исследователи утверждают, что возрастная политика важна в этом отношении в силу старения общества и роста «седой силы», большинство работ, посвященных этому вопросу, фактически опровергают гипотезу уклона в пользу пожилых: эти исследования подчеркивают важные межнациональные различия в зависимости от режимов распределения социальной помощи, типов капитализма, а также стратегий роста. В итоге мы приходим к выводу, что молодежь следует рассматривать, как часть общества в целом, и, следовательно, чтобы понять, как она переходит во взрослую жизнь, нужно видеть полную институциональную, политическую и экономическую картину.

Ключевые слова:

молодежь, социальное обеспечение, молодежная политика, молодежные переходы, европейские государства, социально-направленное государство, типология молодежных переходов, модели молодежных переходов, социальное гражданство, система образования

Введение

Молодежи и, соответственно, молодежной политике традиционно уделяется значительное место в европейском исследовательском дискурсе. Учеными рассматривается целый пласт соответствующих вопросов. Так, экономисты анализируют безработицу среди молодежи; социологи создали особую субдисциплину «социология молодежи», доказывая, что переход к взрослой жизни отсрочен и меняет форму, продлевая период жизни, называемый «молодость»; представители политологических специальностей также начали учитывать эту трансформацию жизненного пути.

Предметом исследования являются основные тенденции, типология и принципы функционирования молодежных «переходов» в европейских странах.

Актуальность исследования продиктована тем, что с точки зрения перспективы, государственная молодежная политика должна быть ориентирована на восприимчивость к новшествам и модернизациям общества. Несмотря на определенные различия в жизненном укладе и мировосприятии российской и европейской молодежи, по ряду параметров между упомянутыми группами имеется много общего. И, исследуя и выявляя закономерности развития молодежи как социального слоя в Европе, политику государства по отношению к молодому поколению, можно перенять положительный опыт и избежать ошибок в молодежной политике. т.к. данная политика государства в России не имеет достаточных традиций и опыта эффективного функционирования. Также надо отметить, что вопрос о необходимости изучения феномена молодежных «переходов» никогда не ставился. Актуальным и своевременным является и то, что до сих пор не

выработано общепринятого взгляда на способы изучения данных процессов.

Методологическую основу исследования составили институциональный, системный и сравнительные подходы. Социально-политическое отражение предмета исследования продиктовало своеобразие избранной методологии. Основываясь на необходимости рассмотрения моделей молодежной политики, мы использовали в качестве основных следующие методы. 1. Метод компаративного анализа, на основании которого проводился анализ разных методов изучения молодежной политики. 2. Институциональный метод. 4. Культурно-исторический метод, который позволил исследовать изменения социальных слоев внутри государства в целом. Итогом использования этих методов стал анализ и синтез полученных данных. Кроме того, в процессе исследования использовались также формально-логический метод и метод "ретроспективного анализа".

Исследования европейских ученых либо фокусируются на одной стране, либо пытаются определить структурные тенденции и выделяют сходства между странами. Однако ряд исследователей показали важность национальных особенностей, когда речь идет о молодежных "переходах": в разных странах молодые люди вступают во взрослую жизнь по-разному, и это отчасти связано с различной организацией политических институтов^[1]. Мы рассматриваем работы, анализирующие это институциональное разнообразие с точки зрения сравнительной политики. Стратегии молодежных «переходов» касаются множества секторов (социальной защиты, образования, рынка труда, поддержки студентов). Их характер и координация сильно диверсифицированы по странам.

Кроме того, различные исследователи пытались проанализировать стратегии, структурирующие молодежные «переходы». Во-первых, сравнительная литература по социально-направленному государству попыталась учесть проблему возраста в целом и молодежи в частности. Во-вторых, литература по педагогике и переходу от учебы к работе предлагает интересные идеи, касающиеся так называемых режимов формирования навыков. В-третьих, некоторые исследования пытались сочленить эти два направления, чтобы проанализировать «модели молодежных переходов» как таковые.

«Молодежные исследования», начиная с 1990-х гг., построены вокруг трех вопросов. Во-первых, является ли «молодежь» корректной категорией для анализа общества? Актуально ли анализировать общество сквозь призму возраста? Одни исследователи утверждали, что молодежь следует считать отдельной частью населения, другие настаивали на неравенстве между поколениями, утверждая, что молодежь неоднородна - используя идею П. Бурдьё о том, что «молодежь – всего лишь слово»^[2]. Во-вторых, если возраст действительно актуален, является ли он эффектом «жизненного цикла» или эффектом «возрастной группы»? Влияет ли этот вопрос на изучение неравенства внутри и между поколениями? В-третьих, какова для молодежи роль действия и структуры? Ряд исследований анализировали опыт, образ жизни, субкультуры и действия молодежи, а другие изучали экономические условия, в которых живет молодежь.

Следует отметить, что в так называемую индустриальную эпоху жизненный путь человека проходил три периода: детство (с внедрением систем массового образования), взросление (рабочий отрезок пути), и старость (при условии создания пенсионных систем). Такая структура получила наименование «деление жизненного пути на три части»^[3]. Начиная с 1970-х гг., категории жизненного пути претерпели значительные изменения, повлиявшие на традиционное деление на три части.

Можно сказать, что к появлению «нового жизненного этапа», называемого «молодость», находящегося между детством и периодом взрослой жизни, привело распространение образования и сложности трудоустройства, что значительно усложнило этот переход из детства во взрослую жизнь.

Фактически, к появлению «молодости» в качестве жизненного этапа привели три тенденции: перенос на более поздний срок возраста, когда проходят разные пороги вступления во взрослую жизнь (получение образования, выход на работу, уход из родительского дома, создание пары и появление ребенка); разъединение этих переходов во времени и их обратимость^[4]. Такие трансформации стали называть «неустойчивыми» или «молодежными» переходами^[5].

Типология молодежных «переходов»

В молодежных исследованиях ученые пытались охарактеризовать переходы, говоря о социально-направленном государстве с одной стороны и переходе от учебы к работе - с другой. Они предложили классификации, относящиеся непосредственно к молодежным переходам. А. Вальтер предложил типологию «моделей молодежных переходов» на основе типологии моделей социальной защиты. В нее входят четыре модели: «недостаточной защиты» (средиземноморская), «либеральная/минимальная» (либеральная), «ориентированная на занятость» (консервативно-корпоративистская) и «универсалистская» (социал-демократическая). А. Вальтер подчеркивает необходимость не ограничивать анализ социальной защитой и охватить другие институциональные сферы, такие как образование и рынок труда^[6].

С 1980-х гг. развивалась целая область сравнительной литературы о влиянии систем образования на занятость молодежи. В 1982 г. М. Морис, Ф. Селье и Ж.-Ж. Сильвестр проанализировали связи между системой обучения и производственной организацией, сравнивая Францию и Германию^[7]. Они продемонстрировали, что данные институциональные области являются взаимодополняющими при том, что «социальные взаимосвязи» в двух странах различны. В Германии профессиональное образование и обучение занимает центральное место в системе образования, затрагивая почти половину возрастной группы. Это иллюстрируется присутствием производителей в системе образования - работодатели и профсоюзы являются важными участниками системы. Во Франции же система образования полностью отделена от мира производства и, как следствие, доля студентов в системе профессионального образования, интегрированной в научную систему, мала.

Несколько лет спустя П. Райан и П. Гаронна предложили типологию систем «регулирования молодежи», ссылаясь на упомянутое сравнение Франции и Германии^[8]. Различая «внутренний рынок труда» и «профессиональный рынок труда», к которым впоследствии добавился третий «внешний рынок труда», они выделили три системы регулирования молодежи: «регулируемую интеграцию» (доступ к работе гарантируется строго регулируемой системой образования, как в Германии), «выборочное исключение» (доступ к рабочим местам на вторичном рынке труда по окончании образования для получения необходимых навыков, которые затем позволят получить качественную работу на первичном рынке труда, как во Франции) и «конкурентное регулирование» (слабое регулирование рынка труда, при котором доступ к рабочим местам основан на конкуренции среди кандидатов, как в Великобритании). Здесь важны три элемента: типы навыков («специфические» и не подлежащие передаче между компаниями или секторами, либо «общие» и передаваемые); типы рынков труда (по отношению к видам

навыков); и место государства в регулировании (регулирование со стороны рынка или со стороны государства).

Модели молодежных «переходов» в Европе.

С. Ван де Вельде в своей книге о молодежных «переходах» в Европе^[9], вдохновленная типологией моделей социальной защиты, фокусируется на четырех странах: Дании, Великобритании, Франции и Испании. Она анализирует, как молодые люди вступают во взрослую жизнь в своей стране, подробно рассматривая систему социального обеспечения, образования, переход от учебы к работе и семейные культурные модели.

Средиземноморская модель, проиллюстрированная в исследовании на примере Испании, представляет собой «логику семейной принадлежности», цель которой - «остепениться», то есть покинуть родительский дом исключительно для создания собственного домашнего хозяйства. Уход от родителей напрямую связан с выходом на рынок труда, замужеством и рождением первого ребенка. Модель базируется на стратегии главенства семьи: о молодых людях, которые практически не получают прямой помощи от государства, заботится семья.

Либеральная модель, проиллюстрированная на примере Великобритании, представляет собой «логику индивидуальной эмансипации», цель которой - «взять на себя ответственность». Возможность раннего выхода на рынок труда и индивидуалистские нормы позволяют молодым людям довольно рано стать автономными.

Социал-демократическая модель, представленная Данией, представляет собой «логику личностного развития», цель которой - «найти себя». В этой модели государство дает льготы, позволяя молодым людям жить и приумножать свой опыт довольно гибким образом. Здесь, в отличие от Великобритании, доступ к автономии появляется очень рано и сопровождается долгим периодом обучения.

Наконец, континентальная модель, проиллюстрированная на примере Франции, предлагает логику «социальной интеграции», цель которой - «найти свое место». Она предлагает гибридный набор стратегий, которые заимствуют семейность средиземноморских стран (минимальный доход недоступен для лиц младше 25 лет) и стимулирование автономии скандинавских стран (индивидуальные пособия на жилье).

Однако то, что С. Ван де Вельде выбрала Францию в качестве типичного примера континентальной модели, вызывает некоторую путаницу. А. Вальтер отнес Францию и Германию к «моделям, ориентированным на занятость». Хотя Франция и Германия на первый взгляд похожи с их аналогичным бисмарковским режимом социальной защиты, молодежные переходы в них сильно различаются – там совершенно по-разному переходят от учебы к работе и по-иному формируются навыки. Поэтому проблема сравнения Франции и Германии остается открытой, как и различие между режимами социальной защиты и формирования навыков.

Впоследствии была предложена новая типология, разрешающая эту путаницу за счет более четкого структурирования двух направлений литературы^[10]. Фактически можно выделить два вида государственного вмешательства для продвижения автономии молодых людей. С одной стороны, государство может решить вопрос перехода от учебы к работе, применяя стратегии в области образования и занятости: это проблема «экономического гражданства». С другой стороны, оно может помогать молодым людям (предоставляя, например, семейные пособия, пособия по безработице, жилищные пособия и поддержку студентам): это проблема «социального гражданства».

Модели социального гражданства молодежи.

Рассмотрим две модели социального гражданства молодежи. Оно может быть «семейного типа». Молодость рассматривают как продолжение детства, и поэтому к молодежи относятся как к детям: родители по-прежнему должны заботиться о них, а это означает, что блага чаще всего направлены на них, а не на молодых людей, которые сохраняют зависимый статус в системе социальной защиты. Здесь возрастные ограничения для доступа к льготам довольно высоки, около 25 лет. Более того, поскольку предполагается, что ребенок учится, учащихся в основном поддерживают через льготы семье (семейные пособия и налоговые льготы для семей), либо через студенческие гранты, которые зависят от дохода родителей.

Социальное гражданство молодых людей может быть «индивидуализированным». В этом случае молодых людей считают взрослыми, когда они достигают гражданского совершеннолетия. Здесь возрастные ограничения на доступ к льготам относительно низкие, около 18 лет. Поскольку молодых больше не считают детьми, даже когда они учатся, семейная политика не направлена на поддержку студентов, которые, напротив, получают серьезную поддержку (стипендии и/или кредиты) независимо от дохода родителей. Поскольку эта помощь не зависит от дохода родителей, она приносит пользу подавляющему большинству студентов, в отличие от семейных грантов, которые предоставляются лишь меньшинству.

Теперь выделим две стратегии экономического гражданства. Первая - «инклюзивная»: ее цель – дать каждому молодому человеку минимальный уровень навыков, позволяющий получить работу. Чтобы помочь молодым устроиться на работу, упор делается, прежде всего, на образование и обучение^[11]. Предполагается, что политика занятости компенсирует образовательную политику, и у малоквалифицированной молодежи появится второй шанс. Эта стратегия также фокусируется на инвестировании в человеческий капитал^[12].

Вторая стратегия является «селективной», ее цель - предоставить навыки только лучшим: цель не в том, чтобы гарантировать каждому минимальный уровень образования, а в том, чтобы ранжировать студентов, создавая элиту. Элитарная система образования порождает серьезное неравенство среди молодых людей, предусматривая высокий процент отсева. Для низкоквалифицированной молодежи, испытывающей трудности на рынке труда, цель стратегии в области занятости - способствовать доступу к любой занятости. Политика занятости не ориентирована на человеческий капитал, а скорее стремится снизить стоимость труда молодежи (за счет более низкой минимальной заработной платы или освобождения от социальных отчислений) и/или создать нетипичные рабочие места для менее продуктивных молодых людей.

Интегрируя эти два измерения, различаются четыре модели социального гражданства молодежи: «обеспечивающее гражданство» (индивидуализация и инклюзивная стратегия) стран Северной Европы (Швеция, Финляндия, Дания, Нидерланды); «контролируемое гражданство» (семейная и инклюзивная стратегия) континентальных стран с системой профессионального обучения (Германия, Австрия); «отказ в гражданстве» (семейная и избирательная стратегия) средиземноморских стран (Испания, Португалия, Греция, Италия, Франция, Бельгия и Люксембург); и «гражданство второго класса» (индивидуализация и избирательная стратегия) англосаксонских стран (Великобритания и Ирландия). Благодаря различию между измерениями экономического и социального гражданства, сравнение Франции и Германии относительно молодежных переходов решено – в одном измерении страны действительно похожи (семейное

социальное гражданство), а в другом различаются.

Заключение

Таким образом, мы рассмотрели различные стратегии, структурирующие переход к взрослой жизни: чтобы объяснить разные модели молодежных «переходов», необходимо учитывать несколько институциональных сфер, такие как тип социально-направленного государства и специфику перехода от учебы к работе. Взаимодействие этих стратегий дает разные модели молодежных переходов. Хотя многие европейские исследователи утверждают, что возрастная политика важна в этом отношении в силу старения общества и роста «седой силы», большинство работ, посвященных этому вопросу, фактически опровергают гипотезу уклона в пользу пожилых: эти исследования подчеркивают важные межнациональные различия в зависимости от режимов распределения социальной помощи, типов капитализма, а также стратегий роста. В настоящей работе мы приходим к выводу, что молодежь следует рассматривать, как часть общества в целом, и, следовательно, чтобы понять, как она переходит во взрослую жизнь, нужно видеть полную институциональную, политическую и экономическую картину. В целом, можно предположить, модели «молодежной политики» и молодежные «переходы» нуждаются в дальнейшем изучении, заполнении определенных лакун и ответах по ряду актуальных вопросов.

Библиография

1. Van de Velde C. Devenir Adulte: Sociologie comparee de la jeunesse en Europe. Paris, 2008. 218 P.
2. Bourdieu P. Questions de sociologie. Paris, 1980. P. 143–154.
3. Mayer K.U., Schoepflin. U. The state and the life course // Annual Review of Sociology. 1989. № 15. P. 187–209.
4. Lesnard L., Cousteaux A.-S., Chanvrlin F., Le Hay V. Do transitions to adulthood converge in Europe? An optimal matching analysis of work–family trajectories of men and women from 20 European countries // European Sociological Review. 2016. № 32. P. 355–369.
5. Walther A. Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts // Young. 2006. № 14. P. 119–139.
6. Walther A. Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts // Young. 2006. № 14. P. 119–139.
7. Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J. Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Paris, 1982. 175 P.
8. Garonna P., Ryan P. Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées // Formation Emploi. 1989. № 25. P. 78–90.
9. Van de Velde C. Devenir Adulte: Sociologie comparee de la jeunesse en Europe. Paris, 2008. 116 P.
10. Chevalier T. Varieties of youth welfare citizenship. Towards a two-dimension typology // Journal of European Social Policy. 2016. № 26. P. 3–18.
11. OECD. Off to a good start? Jobs for youth. Paris, 2010. 174 P.
12. Bonoli G. The political economy of active labor-market policy // Politics and Society. 2010. № 38. P. 435–457.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Данная статья посвящена актуальной для современной общественной науки проблематике, а именно особенностям молодежной политики, социализации молодежи в Европе, которые составляют ключевую предметную область Youth Studies.

В представленном исследовании автор предпринимает попытку актуализировать крупные теоретические модели, которые описывают концептуальные основы "перехода" молодежи в экономику: подразумевается изучение полноценного цикла обучения, образования и социальной поддержки молодых граждан, их вовлечение в полноценную общественную жизнь.

Автор весьма детально структурирует как методологию исследования, так и его научно-практическую значимость с точки зрения возможного применения гибких подходов, позволяющих адаптировать государственную молодежную политику под быстро меняющиеся условия развития информационного общества и экономических рынков. Статья очень хорошо структурирована в соответствии со всеми общепринятыми правилами научных публикаций: имеется вводная, основная, заключительная части, артикулируются основные выводы исследования, свидетельствующие об эффективности конкретных стратегий и моделей молодежных переходов.

Список литературы представлен преимущественно зарубежными исследованиями, что несомненно составляет хорошую библиографическую базу публикации, однако не вполне ясно, почему автор не использует отечественные источники, в которых достаточно подробно анализируются ключевые стратегии и подходы молодежной политики не только в Российской Федерации, но и на европейском пространстве (например, Д.А. Федотов). Вместе с тем хочется подчеркнуть выбор адекватной для поставленных целей и задач исследования методологии, которая сочетает в себе сравнительные методы и структурно-функциональный анализ, подкрепленный доктринальным исследованием нормативно-правовых документов в области молодежной политики. Статья представляет собой полноценное комплексное исследование, однако в тематическом отношении оно не вполне коррелирует с проблематикой издания «Педагогика и просвещение», которое направлено на поиск новых стратегий и подходов в преподавании и образовании. Вопросы государственной молодежной политики в большей степени исследуются на полях издания «Право и политика», «Политика и общество», «Социодинамика» Nota Bene. Также в исследовании не мешало бы сформулировать проблемную составляющую в связи с процессами, происходящими в Европейском Союзе в области культурной, образовательной и молодежной политики. Не вполне четко сформулирован перечень практических рекомендаций автора по внедрению эффективных моделей молодежного перехода в демократических государствах. И в этом плане заголовок статьи смотрится не вполне удачно, в названии не следует указывать слово «Проблема», и название должно отражать основной исследовательский вопрос представленной публикации. Отсутствует также полемика с другими исследователями, не проанализирована в достаточной мере степень научной разработанности данной проблематики, и не представлены какие-либо эмпирические данные, статистическая информация, иллюстрирующая эффективность применения тех или иных молодежных стратегий. Статья выполнена на хорошем научном уровне, но требует доработки. После внесения обозначенных выше исправлений, она может быть отправлена на рецензию повторно.

Результаты процедуры повторного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Статья посвящена исследованию проблем молодёжных переходов в странах Европы. Учитывая всё возрастающую нестабильность современных обществ, а также кризисы в молодёжном сознании, порождаемые лиминальными ситуациями, в которых молодёжь оказывается при переходе от одного жизненного этапа в другой, актуальность исследуемой темы трудно переоценить. Выбранному предмету исследования вполне соответствуют его методы. Использованная в работе методология помимо общенаучных методов анализа, синтеза и др. включила институциональный, системный, компаративный и культурно-исторический методы, позволившие получить нетривиальные результаты, обладающие признаками научной новизны. Прежде всего, научный интерес представляет авторский вывод о наличии связи между стратегиями молодёжных «переходов» и институциональной средой различных сфер современного общества (социальной защиты, образования, рынка труда и т. д.), что даёт достаточно сильно диверсифицированную картину по разным странам. Кроме того, определённый интерес представляет полемическая позиция автора в отношении широко распространённого в научной литературе представления о важности «седой силы», влияющей на молодёжные «переходы», в то время как автор рецензируемой работы присоединяется к исследованиям, демонстрирующим зависимость указанных «переходов» от национальных различий, режимов распределения социальной помощи, типов капитализма и др. А вот выводы о том, что молодёжь следует рассматривать как часть общества в целом, а также о том, что модели «молодёжной политики» и молодёжных «переходов» нуждаются в дальнейшем изучении, навряд ли можно считать новаторскими.

Работа неплохо структурирована. В тексте выделены следующие разделы: «Введение», «Типология молодёжных "переходов"», «Модели молодёжных "переходов" в Европе», «Модели социального гражданства молодёжи», «Заключение». Во «Введении» обосновывается актуальность изучения проблематики молодёжных «переходов», теоретико-методологический выбор, а также общая логика и структура исследования. Второй и третий разделы работы посвящены критическому анализу нескольких типологий молодёжных «переходов», предложенных различными авторами. Во втором разделе анализируются типологии А. Вальтера, М. Мориса, П. Райана и П. Гаронна и др. В третьем разделе автор подробно останавливается на анализе типологии моделей социальной защиты С. Ван де Вельде. Зачем было выделять два раздела для рассмотрения одной проблемы, не совсем ясно. Тем не менее, общий вывод по результатам проведённого анализа вполне может быть принят: автор предлагает различать два вида государственного вмешательства в процессы «переходов» молодёжи – стратегии в области образования и занятости (проблема «экономического гражданства»), и социальные стратегии помощи молодёжи посредством различных пособий (это проблема «социального гражданства»). Более детально рассмотрению этих двух моделей (или «стратегий», или «измерений» – судя по контексту, эти понятия у автора взаимозаменяемы) посвящён четвёртый блок, который почему-то называется «Модели социального гражданства молодёжи», но много внимания уделяет анализу стратегий не только «социального», но и «экономического гражданства», и завершается предложением интегрировать оба «измерения» – «социальное» и «экономическое» – в одной типологии из четырёх моделей «социального гражданства».

По стилю и содержанию работа вполне может быть квалифицирована как научное

исследование, написанное хорошим научным языком, с использованием специальной терминологии (несмотря на некоторую путаницу в терминах), и имеющее нетривиальные научные результаты. В тексте статьи встречаются некоторые незначительные грамматические ошибки (например, пропущенное слово в предложении «В мы приходим к выводу, что молодёжь...» или несогласованное «...Модели "молодёжной политики" и молодёжные "переходы" нуждается...»), но в целом она написана грамотно. Библиография насчитывает 12 наименований, включая источники на иностранных языках, и в достаточной мере отражает положение дел в исследуемой области научных знаний. Апелляция к оппонентам имеет место в части критического анализа типологий молодёжных «переходов», предложенных различными авторами.

Однако, несмотря на общее положительное впечатление, в статье есть некоторые недостатки, нуждающиеся в доработке. Прежде всего, нужно тщательно вычитать текст и исправить грамматические ошибки. Необходимо также продумать рубрику разделов работы на предмет адекватности заголовков содержанию разделов. Кроме того, полезно было бы лучше отразить использованную в процессе исследования методологию, например, подумать над тем, использовался ли институциональный и формально-логический методы, а также «метод ретроспективного анализа». Количество декларированных автором методов тянет на диссертацию, а вот результаты – разве что на небольшую статью.

Выводы, интерес читательской аудитории: представленная к рецензированию работа соответствует тематике журнала «Педагогика и просвещение», будет представлять интерес для политологов, социологов, специалистов в области педагогики, а также социальной сферы. После незначительной доработки статью можно рекомендовать к публикации.

Результаты процедуры окончательного рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Представленная на рецензирование статья «Изучение проблематики молодёжных «переходов» в европейских странах» посвящена актуальной проблеме изучения особенностей молодежи и ее поведения (социального, экономического, гражданского и пр.) и анализу «моделей молодёжных переходов».

Предметом исследования являются основные тенденции, типология и принципы функционирования молодёжных «переходов» в европейских странах.

Мы солидарны с авторами в том, что, исследуя и выявляя закономерности развития молодежи как социального слоя в Европе, политику государства по отношению к молодому поколению, можно перенять положительный опыт и избежать ошибок в молодёжной политике, т.к. данная политика государства в России не имеет достаточных традиций и опыта эффективного функционирования.

Методологическую основу исследования составили институциональный, системный и сравнительные подходы. Социально-политическое отражение предмета исследования продиктовало своеобразие избранной методологии. Основываясь на необходимости рассмотрения моделей молодёжной политики, авторы использовали в качестве основных следующие методы. 1. Метод компаративного анализа, на основании которого проводился анализ разных методов изучения молодёжной политики. 2. Институциональный метод. 4. Культурно-исторический метод, который позволил исследовать изменения социальных слоев внутри государства в целом. Кроме того, в процессе исследования использовались также формально-логический метод и метод

"ретроспективного анализа".

Содержание исследования включает анализ типологий молодежных переходов, моделей молодежных переходов и моделей социального гражданства молодежи.

Так авторы выделяют четыре модели социального гражданства молодежи: «обеспечивающее гражданство» (индивидуализация и инклюзивная стратегия) стран Северной Европы (Швеция, Финляндия, Дания, Нидерланды); «контролируемое гражданство» (семейная и инклюзивная стратегия) континентальных стран с системой профессионального обучения (Германия, Австрия); «отказ в гражданстве» (семейная и избирательная стратегия) средиземноморских стран (Испания, Португалия, Греция, Италия, Франция, Бельгия и Люксембург); и «гражданство второго класса» (индивидуализация и избирательная стратегия) англосаксонских стран (Великобритания и Ирландия).

В заключении авторы приводят основные выводы по результатам исследования, в том числе: что молодежь следует рассматривать, как часть общества в целом, и, следовательно, чтобы понять, как она переходит во взрослую жизнь, нужно видеть полную институциональную, политическую и экономическую картину. В целом, можно предположить, модели «молодежной политики» и молодежные «переходы» нуждаются в дальнейшем изучении, заполнении определенных лакун и ответах по ряду актуальных вопросов.

Материал статьи структурирован, изложен логически, аргументировано.

Материал исследования изложен хорошим научным языком.

Библиографический список содержит 12 источников. Все источники являются зарубежными.

Учитывая вышеизложенное, рекомендуем статью «Изучение проблематики молодежных «переходов» в европейских странах» к публикации.

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Шик С.В. — Педагогические условия коррекции последствий жестокого обращения с детьми // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.37651 EDN: LJFUQV URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37651

Педагогические условия коррекции последствий жестокого обращения с детьми

Шик Сергей Владимирович

кандидат педагогических наук

доцент, кафедра социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

660077, Россия, Красноярский край, г. Красноярск, ул. Взлетная, 20, ауд. 311

✉ shik.krsk@mail.ru



[Статья из рубрики "Новые методики и технологии"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.37651

EDN:

LJFUQV

Дата направления статьи в редакцию:

08-03-2022

Аннотация: Предметом исследования являются педагогические условия коррекции нарушений общения у детей, подвергшихся жестокому обращению в семье. В основу исследования легло предположение о том, что тревога и враждебность являются доминирующим в сознании таких детей. Своевременная работа с эмоциональной сферой ребенка, исправление сферы общения могут корректировать негативные влияния. Автор подробно рассматривает реализацию педагогических условий: проведение специальных занятий с детьми с целью преодоления тревожности в процессе общения; вовлечение детей в досуговую деятельность, направленную на снижение враждебности по отношению к взрослым; участие детей в выездных мероприятиях, направленных на развитие позитивных эмоций. Новизна исследования заключается в том, что экспериментально проверены педагогические условия коррекции нарушений общения. Автор приходит к следующим выводам: 1. Проведение специальных занятий с детьми с целью преодоления тревожности в процессе общения помогает выразить свои чувства, активизировать общение ребенка с взрослым, сформировать различные средства общения, развить диалогическую речь. 2. Вовлечение детей в досуговую деятельность, направленную на снижение враждебности по отношению к взрослым; позволяет проявиться взрослому как помощнику и защитнику, с которым можно без боязни

общаться, совместно достигая намеченных целей. 3. Участие детей в выездных мероприятиях, направленных на развитие позитивных эмоций, позволяет увеличить социальный контекст общения ребенка, расширить круг взрослых, с которыми бы взаимодействовал бы воспитанник.

Ключевые слова:

жестокое обращение, педагогическая коррекция, педагогические условия, нарушение общения, тревожность, враждебность, социальное учреждение, специальные занятия, досуговая деятельность, выездные мероприятия

Введение

Дети являются наиболее незащищенной социальной группой. Ситуация в мире современного детства полна рисков и опасностей как для детей, так и для будущего нашего общества. Учащаются случаи жестокого обращения с детьми. Становится все больше детей получивших травматический опыт в семье.

Нестабильность социально-экономической обстановки, снижение жизненного уровня, вредные привычки, стрессы, безработица ведут к росту семейного неблагополучия и часто приводят к неспособности родителей выполнять функцию воспитания подрастающего поколения. Такая неспособность может проявляться в виде насилия в семье.

Жестокое обращение с детьми в семье – одна из острых социальных проблем, которое приводит к серьезным последствиям, наносит существенный вред их физическому, психическому и нравственному здоровью, вызывает серьезные отклонения в развитии, в том числе нарушения общения. Последствия насилия требуют неотложной комплексной работы, в том числе педагогической коррекции.

В связи с этим проблема жестокого обращения с детьми все чаще становится предметом исследований зарубежных и отечественных ученых.

На Западе эта тема с 60-х годов прошлого века является объектом пристального внимания, когда впервые был описан синдром избитого ребенка: обнаружение необъяснимых естественными причинами повреждений [\[5\]](#). Сегодня изучаются состояние и причины насилия над детьми, разрабатываются программы терапии. Важный момент многих исследований включает анализ случаев [\[17,18\]](#). J. Webb, J. Lindon отмечают, что жестокое обращение ведет к сомнению детей в себе и надежности взрослого, недоверию к нему. Они указывают на важность умения взрослого слушать и слышать ребенка как условие успешной коррекции последствий [\[18; 228–229\]](#).

Отечественные исследователи – педагоги, психологи, социологи – также проявляют интерес к указанной теме.

О.А. Беседина исследует жестокое обращение с детьми как усвоенные в детстве, особые пунитивные воспитательные практики, не нашедшие отражения в общественном сознании [\[4\]](#).

Е.Н. Волкова и соавторы рассматривают жестокое обращение с детьми как комплексную проблему, в контексте широких социальных установок и установок отдельной личности в

отношении насилия и в отношении противостояния насилию. Особое внимание они уделяют изучению распространения и выявлению указанного явления [\[10,11\]](#).

В ряде практически ориентированных работах раскрыты особенности оказания психологической, педагогической и правовой помощи детям (Л.С.Алексеева [\[1\]](#), В.В. Дерябина [\[6\]](#), Т.М. Журавлева, Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал [\[7\]](#), Г.А. Ильина [\[8\]](#), Д.В. Легенчук [\[9\]](#) и другие), в том числе в специализированных социальных учреждениях (С. С. Балгай [\[2\]](#), Т.М. Барсукова [\[3\]](#), А.А. Нестерова [\[12\]](#), Л.Н. Тимерьянова [\[14\]](#), А.Ф. Фазлыева [\[15\]](#) и другие). Отметим, что коррекционная работа в социальных учреждениях описывается преимущественно как педагогическое воздействие на ребенка, без учета эмоциональной сферы и особенностей общения таких детей. Так, А.А. Нестерова раскрывает реабилитационный этап как систему односторонних педагогических требований к ребенку: разъяснение, информирование, внушение, систему наказаний и поощрений и т.д. [\[12; 160\]](#).

В учреждениях социальной защиты детства осуществляется коррекция наиболее сложных случаев жестокого обращения, реабилитацию детей с возникшими нарушениями. Система государственных учреждений для детей, включает центры семьи и детей, социально-реабилитационные центры и социальные приюты, которые оказывают разнообразную социально-педагогическую помощь. Часто туда попадают дети, совершающие побеги из семьи по причине жестокого обращения.

Вместе с тем, не смотря на проведенные исследования и реализуемую практику, недостаточно разработаны пути восстановления ребенка в качестве полноценного субъекта общения, работы с чувствами детьми, подвергшихся жестокому обращению в семье.

В этой связи актуальной представляется разработка педагогических условий коррекции нарушений общения у таких детей.

Основная часть

Общение является одним из важнейших факторов социального развития детей, важнейшим фактором формирования личности, одним из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через посредство других людей. В общении возникает сопереживание, формируются симпатии и антипатии. Общаясь с другим человеком, мы узнаем особенности его характера и поведения, достоинства и недостатки. Благодаря общению мы заводим себе друзей, получаем нужную нам информацию, занимаемся совместной деятельностью.

Дети, выросшие в неблагоприятной семейной обстановке с грубостью и насилием, как правило, испытывают трудности в общении, что связано с недоразвитием форм и средств общения [\[16\]](#). Такие дети чаще других оказываются отвергнутыми среди сверстников, у них хуже навыки общения, причем их социальная изоляция увеличивается со временем. Другими словами, отсутствие заинтересованного внимания (эмпатии) к ребенку со стороны близких, жестокое обращение с ним деформируют самооценку, формирует у ребенка недоверие к взрослым, вызывает чувство опасности, неадекватные эмоциональные реакции и ведет к нарушениям общения.

Л.М. Шипицына, описывая нарушение общения у детей-сирот выделяет два симптомокомплекса (совокупность взаимосвязанных проявлений): тревогу и

враждебность по отношению к взрослым [16]. По нашему мнению, эти проявления относятся и к детям, подвергшимся жёсткому обращению в семье.

Первый симптомокомплекс отражает беспокойство, неуверенность ребенка и проявляется неумением конструктивно взаимодействовать со взрослым. Тревога может проявляться по-разному в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка. Чаще всего беспокойство, неуверенность ребенка выражается либо в замкнутости, избегании взрослого, либо в излишней словоохотливости, пустой болтовне, «прилипанию» к взрослому.

Второй симптомокомплекс свидетельствует о различных формах неприятия ребенком взрослых: нетерпении, злости, агрессивности, подозрительности, действиями «назло». Из этого симптомокомплекса и вырастают в будущем насилие уже по отношению к своим детям.

Последствия жестокого обращения – тревога и враждебность – являются доминирующим в сознании ребенка, нарушают нормальное течение общения, усугубляя переживания ребенка, закладывая негативный сценарий будущей жизни. Многим детям, находящимся в специализированных социальных учреждениях, свойственно данное поведение. Поэтому своевременная работа с эмоциональной сферой ребенка, исправление сферы общения и должно составлять основное содержание педагогической коррекции.

Мы предположили, что коррекция нарушений общения будет возможна, если будут созданы следующие педагогические условия:

- проведение специальных занятий с детьми с целью преодоления тревожностью в процессе общения;
- вовлечение детей в досуговую деятельность, направленную на снижение враждебности по отношению к взрослым;
- участие детей в выездных мероприятиях, направленных на развитие позитивных эмоций.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе «Краевой центр семьи и детей» г. Красноярск. Практическая часть работы осуществлялась совместно с Т.В. Ребезовой.

В опытной работе участвовало 27 детей младшего школьного возраста от 7 до 9 лет, переживших жестокое обращение в семье.

Характерный пример. Саша М., 8 лет. Сотрудники полиции нашли его на вокзале и привезли в Центр. У мальчика есть мать, отчим, трое братьев. Отчим систематически избивал детей, у матери они не находили защиты. После очередной расправы отчима Саша сбежал из дома. В Центр мальчик попал через 20 дней после побега. Переезжал на электричках с места на место.

Привязанности к семье не проявляет. Боится отчима, к матери относится безразлично. Закончил первый класс. В школе учиться не хочет.

С 5-летнего возраста отмечались выраженные страхи. На момент нахождения в Центре: высокая тревожность, замкнутость, нежелание сотрудничать с взрослыми, враждебность. Тяжело начинает день, ночью просыпается, иногда кричит.

Для оценки глубины нарушений в общении использовалась модифицированная методика

Т.Я. Сафоновой «Тест по выявлению уровня общительности», выявляющая тревожность и враждебность по отношению к взрослым и детям [\[13\]](#). Анализ полученных результатов показал, что для этих детей характерны серьезные нарушения общения: у 81,5% был диагностирован высокий уровень нарушений, у 18,5% детей – средний уровень, детей с низким уровнем отсутствовали вообще. Поэтому мы сочли возможным апробировать комплекс гипотетически выделенных педагогических условий, которые реализовывали одновременно. Работа проводилась в течение шести месяцев с частотой два-три раза в неделю. Рассмотрим каждое педагогическое условие подробнее.

1. Проведение специальных занятий с детьми с целью преодоления тревожности в процессе общения.

Поскольку тревожность связана с пассивностью, неконструктивным поведением в общении, неумением обратиться за помощью к взрослому, рассказать о своем эмоциональном состоянии и т.д., по основной нашей задачей являлся показ того, что взрослый может выслушать, поддержать, сопереживать ребенку.

Нами были разработаны специальные коррекционные занятия, направленные на помощь в выражении эмоций и активизацию общения ребенка с взрослым, на формирование различных средств общения, развитие диалогической речи. Занятия включали в себя различные темы: общение в жизни человека, понимание эмоций собеседника; определение самооценки; что такое позитивное общение; преодоление барьеров в общении, умение слушать друг друга; конфликт, его корни и последствия и другие.

Использовались различные формы проведения занятий: беседа, дидактические и ролевые игры, элементы изобразительной деятельности, двигательные упражнения, которые помогали детям раскрыть закономерности общения и поделиться своими впечатлениями.

На первых занятиях практически все дети очень переживали и волновались. Чувствовалась тревога по отношению к взрослому. Одни дети стремились отгородиться от окружающих, замыкались в себе, проявляли аутистические черты, неохотно вступали в контакт, говорили односложно, угрюмо, общение с ними было крайне затруднено. Другие дети, наоборот, старались привлечь к себе внимание своей подвижностью и активностью. В то же время они могли без видимых причин выразить резкую протестную реакцию в ответ на вполне доброжелательное требование взрослого.

В ходе занятий выяснилось, что почти все дети плохо воспринимали информацию, часто не понимали смысла заданий, не умели слушать друг друга, требовали индивидуального внимания к себе. Большинство детей боялись высказывать свое мнение, говорили тихо, с длинными паузами, не могли четко сформулировать мысль или выразить эмоциональное состояние словами или жестами, испытывали тревогу при ответах на вопросы. Поэтому мы использовали приемы активного слушания, эмпатии, поддерживали и помогали детям высказаться. Кроме того, мы поощряли успехи детей, их желание участвовать в наших встречах, анализировать ошибки. Если дети хотели поделиться с нами своими личными, нахлынувшими переживаниями, то мы предлагали им встретиться наедине, после занятий, и выслушать их.

В начале занятий дети были достаточно пассивны, в связи с этим им предлагались только простейшие задания, создающие мотивацию и обстановку непринужденности. К 5–6 занятиям дети уже могли выполнять более сложные упражнения, с удовольствием выполняли подвижные игры, вступали в обсуждение, помнили игры, проводимые на предыдущих встречах. Постепенно дети стали больше говорить, у них появился интерес к

занятиям, они высказывали свое мнение, но по-прежнему не могли развернуто выражать свои мысли и с трудом слушали других. Для решения этой проблемы полезным оказалось использование различных рисуночных заданий, что позволяло легче включать детей в деятельность и способствовало выражению эмоций. Каждый свой рисунок дети комментировали, затем выслушивали мнение сверстников и взрослых.

В результате проведенных групповых занятий у детей повысилось чувство собственного достоинства, многие из них установили контакты друг с другом, завязали дружеские отношения. Ребята могли внимательно слушать говорящего, выражать свои эмоции и чувства, стали самостоятельно высказывать свое мнение, используя сложные выражения. При выполнении игровых упражнений дети научились взаимодействовать друг с другом и взрослыми, без боязни быть отвергнутыми, поддерживать беседу на определенную тему. У детей снизился уровень тревожности. Аутичные дети стали вести себя более раскованно, а дети с протестным поведением – более спокойно и конформно.

2. Вовлечение детей в досуговую деятельность, направленную на снижение враждебности по отношению к взрослым.

Враждебность свидетельствует не просто об агрессивности и невоспитанности детей, а является своеобразным призывом к помощи и пониманию, поэтому основной нашей задачей была демонстрация того, что с взрослым можно сотрудничать в совместной деятельности, что он не опасен, может быть помощником и защитником, что с ним можно продуктивно общаться, достигая общих намеченных целей.

Снижение враждебности в процессе общения осуществлялось совместно с музыкальным руководителем и инструктором по труду соответственно на занятиях «Музыкальной студии» и кружка трудового обучения «Тепло наших рук».

Занятия в «Музыкальной студии» было приурочено к различным мероприятиям Центра: «Новогодняя сказка», «День защитника Отечества», «Масленица», «У самовара я и мои друзья», «Весенняя сказка», «Край ты мой родной», «Я познакомился с тобой, война», «Наша дружная семья» и другим. Разучивая песни, дети приобретали не только навыки пения, но и вербальные и невербальные средства общения. Они открывали для себя нового взрослого – человека, к которому обращаются с различными просьбами и на, которые он дает дельные советы. Дети обнаруживали также, что взрослый может быть организатором общения, источником их творческой активности.

В кружке «Тепло наших рук» воспитанники создавали коллективные работы «Наша дружная семья», «Дети народов Севера», «Цветы нашего края» и другие, сопровождающиеся конструктивным общением детей и взрослых. Продуктивная совместная с взрослыми деятельность, достижение общего результата в виде, например, декорации к празднику, картины из природного материала и солёного теста, изделия с применением бисера, создавали атмосферу взаимопринятия и согласия. Возможность следования общим инструкциям, обсуждения хода выполнения работы, внесения своих предложений, дополнений нивелировали враждебность по отношению к взрослым. Отметим, что от занятия к занятию дети вели себя все более дружелюбно по отношению к взрослым, уверенно обращаясь к ним и в большей степени доверяя.

3. Участие детей в выездных мероприятиях, направленных на развитие позитивных эмоций.

Работа с негативными переживаниями, раскрытая в первых двух педагогических условиях, недостаточна для коррекции нарушений общения, поскольку ограничивается

лишь пространством учреждения. Необходимо развитие эмоций в более широком социальном контексте, т.е. расширения круга взрослых людей, с которыми взаимодействовал воспитанник. В этой связи мы провели ряд выездных мероприятий. Наша задача состояла в показе детям других взрослых вне Центра, с которыми можно общаться, получать жизненный опыт и которым можно доверять.

Выездные мероприятия проводились в следующих организациях: «Дом милосердия», геронтологический центр «Уют», УВД по Кировскому району г. Красноярска. Находясь за пределами Центра, дети приобретали новый опыт взаимоотношений с взрослыми, знакомились с интересными людьми.

Дети с большим энтузиазмом и творчеством готовились к встречам с ветеранами войны и труда геронтологического центра «Уют», «Дома милосердия». Так, посещение «Дома милосердия» происходило в любое свободное для воспитанников время. Каждая группа детей (4–5 чел.) осуществляла патронаж над одним пожилым человеком. К праздникам дети своими руками мастерили подарки, готовили концертные программы. Пожилые люди с благодарностью приняли нашу помощь, а дети по-настоящему поняли, как приятно приносить кому-то пользу, дарить хотя бы маленькую радость тем, кто в ней так нуждается. Этот опыт дал детям возможность расширить круг общения, познакомиться с взрослыми людьми, научиться разговаривать и беседовать с ними, пережить положительные эмоции.

Кроме того, организовывались выездные концертные программы, приуроченные к таким праздникам как 8 марта, день Победы, день полиции, день защитника Отечества. При проведении концертов дети учились не только петь в хоре и солировать, читать стихи и танцевать, но и говорить с взрослыми, у них появлялись положительные эмоции и чувства, возникало желание продолжить общение.

В целом, в результате реализации педагогических условий у детей наметилась серьезная положительная динамика, снизился уровень тревожности и враждебности. Они стали более открыты в общении, улучшилось взаимодействие с взрослыми. После проведения формирующего эксперимента высокий уровень стал свойственен только 11,1%, средний уровень – 74,1%, низкий уровень появился у 14,8% детей, что свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Заключение

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Жестокое обращение с детьми укорено в самой социальной жизни, поэтому требует длительного и комплексного подхода. Специализированные социальные учреждения имеют дело с наиболее серьезными последствиями жестокого обращения с детьми. К сожалению, работа в таких учреждениях строится главным образом на директивных педагогических требованиях без достаточного учета индивидуальности детей.
2. Педагогическая коррекция нарушений общения детей, подвергшихся жестокому обращению в семье, может быть эффективна при реализации следующих педагогических условий: проведение специальных занятий с детьми с целью преодоления тревожности в процессе общения; вовлечение детей в досуговую деятельность, направленную на снижение враждебности по отношению к взрослым; участие детей в выездных мероприятиях, направленных на развитие позитивных эмоций.
3. Проведение специальных занятий с детьми с целью преодоления тревожности в

процессе общения помогает выразить свои чувства, активизировать общение ребенка с взрослым, сформировать различные средства общения, развить диалогическую речь.

4. Вовлечение детей в досуговую деятельность, направленную на снижение враждебности по отношению к взрослым; позволяет проявиться взрослому как помощнику и защитнику, с которым можно без боязни общаться, совместно достигая намеченных целей.

5. Участие детей в выездных мероприятиях, направленных на развитие позитивных эмоций, позволяет увеличить социальный контекст общения ребенка, расширить круг взрослых, с которыми бы взаимодействовал бы воспитанник.

Таким образом, педагогическая коррекция нарушений общения в значительной степени нивелирует последствия жестокого обращения с детьми в семье и представляется перспективным направлением работы. Так, представляет интерес, какое / какие именно из изученных педагогических условий оказывают большее или меньшее корректирующее влияние.

Автор благодарит анонимного рецензента за конструктивные и полезные замечания.

Библиография

1. Алексеева Л.С. Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. 180 с.
2. Балгай, С. С. Социально-педагогическая реабилитация детей, подвергшихся насилию в семье //Актуальные научные исследования в современном мире. – 2017. – №. 11–13. – С. 115–119.
3. Барсукова, Т. М. Социально-педагогическая коррекция поведения детей в специализированных учреждениях социальной защиты: дисс ... канд. пед. наук. М., 2002. 206 с.
4. Беседина О.А. Пунитивные воспитательные практики в современной российской семье: дисс ... канд. соц. наук. Н. Новгород, 2019. 226 с.
5. Волкова Е.Н. Насилие и жестокое обращение с детьми: основные направления научных исследований / Вестник Мининского университета, 2013. №1 (1). С.2-5.
6. Дерябина, В. В. Психологическая помощь детям, пережившим насилие в семье: дисс ... канд. психол. наук. М, 2010. 333 с.
7. Журавлева Т.М., Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Помощь детям — жертвам насилия. М.: Генезис, 2006. 112 с.
8. Ильина, Г.А. Педагогическая профилактика жестокого обращения с детьми в условиях общеобразовательной школы: дисс ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009. 191 с.
9. Легенчук, Д. В. Социально-педагогическая поддержка несовершеннолетних, подвергшихся насилию: учебное пособие / Д. В. Легенчук, Е. А. Легенчук. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2021. 186 с.
10. Проблема насилия над детьми и пути их преодоления / под ред. Е.Н. Волковой. СПб: Питер, 2008. 240 с.
11. Проблема насилия над детьми: поиски и решения: монография / Е.Н. Волкова и др. М.: Изд-во: ФЛИНТА, 2017. 224 с.
12. Нестерова, А.А. Социально-психологическая реабилитация и психосоциальное сопровождение детей, подвергшихся жестокому обращению в семье // Ученые записки РГСУ. № 10(73). 2009. С 158–161.

13. Тест по выявлению уровня общительности (модифицированная методика Т.Я. Сафоновой) // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. № 4. 2010. С.25–27.
14. Тимерьянова, Л. Н. Жестокое обращение с детьми в семье: профилактика и коррекция последствий. Уфа, Институт развития образования, 2017. 56 с.
15. Фазлыева, А. Ф., Хасанова, Г. М. Социальная реабилитация как средство коррекции последствий жестокого обращения и насилия среди воспитанников социального приюта //Актуальные проблемы социокультурного знания. – 2016. – С. 268–274.
16. Шипицына, Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие. СПб: Изд-во С.Петербургского ун-та, 2005. 627 с.
17. The Child Protection Practice Manual. Training practitioners how to safeguard children / ed. by G. Hann and C. Fertleman. Oxford: Oxford University Press, 2016. 313 p.
18. Webb, J., Lindon, J. Safeguarding and Child Protection 5th Edition: Linking Theory and Practice., London: Published by Hodder Education, 2016. 281 p.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Предмет исследования – педагогические условия коррекции последствий жестокого обращения с детьми.

Методология исследования основана на сочетании теоретического и эмпирического подходов с применением методов анализа, педагогического эксперимента, наблюдения, тестирования, обобщения, сравнения, синтеза.

Актуальность исследования обусловлена важностью защиты детей от жестокого обращения, необходимостью изучения и проектирования соответствующих педагогических условий, в том числе коррекции возникающих последствий.

Научная новизна связана с полученными автором эмпирическими данными, а также сформулированными выводами о том, что педагогическая коррекция нарушений общения детей, подвергшихся жестокому обращению в семье, может быть эффективна при реализации следующих педагогических условий: проведение специальных занятий с детьми с целью преодоления тревожности в процессе общения; вовлечение детей в досуговую деятельность, направленную на снижение враждебности по отношению к взрослым; участие детей в выездных мероприятиях, направленных на развитие позитивных эмоций.

Статья написана русским литературным языком. Стиль изложения научный.

Структура рукописи включает следующие разделы: Введение (риски современного детства, травматический опыт в семье, рост семейного неблагополучия, неспособность родителей выполнять функцию воспитания подрастающего поколения, жестокое обращение с детьми в семье, педагогическая коррекция последствий насилия), Проблема жестокого обращения с детьми, исследования зарубежных и отечественных ученых, синдром избитого ребенка, особенности оказания психологической, педагогической и правовой помощи детям, учреждения социальной защиты детства,

реабилитация детей с возникшими нарушениями исследования), Основная часть (общение как фактор социального развития детей, дети, выросшие в неблагоприятной семейной обстановке с грубостью и насилием, трудности в общении, недоверие к взрослым, чувство опасности, неадекватные эмоциональные реакции, тревогу и враждебность по отношению к взрослым, педагогические условия для коррекции нарушений общения, опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе «Краевой центр семьи и детей» г. Красноярск, 27 детей младшего школьного возраста от 7 до 9 лет, оценка глубины нарушений в общении (модифицированная методика Т.Я. Сафоновой «Тест по выявлению уровня общительности»), проведение специальных занятий с детьми с целью преодоления тревожности в процессе общения, вовлечение детей в досуговую деятельность, направленную на снижение враждебности по отношению к взрослым, участие детей в выездных мероприятиях, направленных на развитие позитивных эмоций, положительная динамика), Заключение (выводы), Библиография.

Содержание в целом соответствует названию. В то же время в формулировка заголовка в большей степени подходит для научной монографии, нежели отдельной статьи. При этом представляет интерес, какое / какие именно из изученных педагогических условий (проведение специальных занятий, вовлечение в досуговую деятельность, участие в выездных мероприятиях) оказывают большее либо меньшее корректирующее влияние.

Библиография включает 18 источников отечественных и зарубежных авторов – монографии, научные статьи, диссертации, учебно-методически пособия. Библиографические описания некоторых источников следует скорректировать в соответствии с ГОСТ и требованиями редакции:

3. Барсукова Т. М. Социально-педагогическая коррекция поведения детей в специализированных учреждениях социальной защиты: дис. ... канд. пед. наук. Место защиты ???, 2002. 206 с.
5. Волкова Е. Н. Насилие и жестокое обращение с детьми: основные направления научных исследований // Вестник Мининского университета. 2013. № 1. С. 2.
14. Тимерьянова Л. Н. Жестокое обращение с детьми в семье: профилактика и коррекция последствий. Уфа : Институт развития образования, 2017. 56 с.
16. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот: учебное пособие. СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2005. 627 с.

Апелляция к оппонентам (Алексеева Л. С., Балгай С. С., Барсукова Т. М., Беседина О. А., Волкова Е. Н., Дерябина В. В., Журавлева Т. М., Сафонова Т. Я., Цымбал Е. И. Ильина Г. А., Легенчук, Д. В, Легенчук Е. А., Нестерова А. А., Тимерьянова Л. Н. Фазлыева А. Ф., Хасанова Г. М., Шипицына Л. М., Webb J., Lindon J. и др.) имеет место, в основном, в первой части. Обсуждение результатов, их сопоставление с данными, полученными иными авторами в аналогичных исследованиях практически отсутствует, что нужно исправить.

В целом материал представляет интерес для читательской аудитории и после доработки может опубликован в журнале «Педагогика и просвещение».

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Глуценко В.В. — Концептуальный подход к решению проблемы устойчивого развития университета в период нового технологического уклада // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.39443 EDN: LAUBPU URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39443

Концептуальный подход к решению проблемы устойчивого развития университета в период нового технологического уклада

Глуценко Валерий Владимирович

ORCID: 0000-0003-1324-9326

доктор технических наук

профессор, Центр проектной деятельности, Московский политехнический университет

107564, Россия, г. Москва, ул. Образцова, 9, оф. 1

✉ glu-valery@yandex.ru



[Статья из рубрики "Новые методики и технологии"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.39443

EDN:

LAUBPU

Дата направления статьи в редакцию:

19-12-2022

Аннотация: предметом статьи является формирование концепции обеспечения устойчивого развития университета в период нового технологического уклада; объектом статьи выступает университет; целью работы является обеспечение устойчивого развития университетов в процессе формирования нового технологического уклада; для достижения этой цели решаются такие задачи данного исследования: исследования и уточнения понятия устойчивого развития университета; изучение источников риска потери устойчивости в процессе перехода университета к новому технологическому укладу; анализа структурных составляющих концепции устойчивого развития университетов; актуальность статьи связана с интенсивным формированием нового технологического уклада в экономике и жизни общества, что потребует адаптации университетов к изменениям внешней среды научная новизна данной статьи определяется формированием концепции обеспечения устойчивого развития университета в период нового технологического уклада; выводами статьи является утверждение о необходимости формирования политики устойчивого развития университета в период формирования нового технологического уклада; в работе обоснована необходимость концептуального подхода к обеспечению устойчивости

университетов в период их перехода к работе в условиях нового технологического уклада; научными методами в настоящей статье выступают: теория устойчивого развития, исторический и логический анализ, теория высшего образования; теория технологических укладов; теория иерархических систем; системный анализ; теория прогнозирования; теория бережливого производства, экспертные методы;

Ключевые слова:

концепция, устойчивое развитие, университет, технологический уклад, система высшего образования, фактор, инструмент, управление, эффективность, результат

Введение. Актуальность данной статьи связана с рисками процесса вхождения университетов в новый технологический уклад в обществе и экономике. Процесс становления нового технологического уклада связан с возникновением новых рисков в развитии университетов, которые могут стать причиной снижения конкурентоспособности и степени устойчивости развития университетов в этот период.

Гипотезой настоящей статьи может быть высказывание о том, что для обеспечения устойчивости развития университета в период нового технологического уклада необходимо сформировать концептуальный подход к решению этой проблемы развития университетов.

Целью работы является обеспечение устойчивого развития университетов в процессе формирования нового технологического уклада.

Для достижения этой цели решаются такие задачи данного исследования:

- исследования и уточнения понятия устойчивого развития университета;
- изучение источников риска потери устойчивости в процессе перехода университета к новому технологическому укладу;
- анализа структурных составляющих концепции устойчивого развития университетов.

Объектом статьи выступает университет в период нового технологического уклада.

Предметом статьи является формирование концепции обеспечения устойчивого развития университета в период нового технологического уклада.

Изучение научных публикаций по теме настоящей статьи позволяет говорить о следующем.

В начале 21 века происходит трансформация модели деятельности университетов, которые переходят к «модели 3,0» [\[1, с. 114-118\]](#). В то же время за рубежом, например, в Великобритании в университете Линкольна, ведется разработка новых моделей университетов [\[2, с. 181-197\]](#). Исследователи отмечают динамичный характер развития региональных университетов [\[3, с. 10-19\]](#). Высказывается точка зрения, что в ситуации динамичного развития существует необходимость оптимизации комплекса стратегических мероприятий по развитию человеческого капитала университетов [\[4, с. 31-38\]](#). При этом отмечают, что изменения происходят и на личностном уровне [\[5, с. 171-188\]](#). В ситуации динамичных изменений важное значение имеет решение проблемы устойчивого развития

системы высшего образования [6, с. 102-104]. Велика роль университетов в обеспечении устойчивости системы высшего образования [7, с. 8-12]. Высказывается мнение, что нужно обеспечить устойчивость университета в ситуации модернизации всей системы высшего образования [8, с. 39-46]. При этом аналитики отмечают, что на уровень устойчивости региональной системы высшего образования воздействуют интересы крупных акторов (субъектов) региональной экономики [9, с. 897-906]. Одновременно с этим, сотрудники вузов утверждают, что подготовка в университетах магистрантов должна способствовать их устойчивому развитию [10, с. 41-45]. На степень устойчивости системы высшего образования оказала свой влияние и пандемия [11, с. 59-62]. Зарубежные ученые считают, что проблема формирования парадигмы устойчивого развития системы высшего образования имеет важное значение и для их стран [12, с. 85]. В Казахстане одним из методов обеспечения устойчивого развития системы высшего образования считают внедрение технологий кредитования обучения [13, с. 42-44]. Ученные изучают общие проблемы устойчивого развития системы высшего образования в регионах [14, с. 176-178]. При этом система высшего образования региона может выступать как фактор устойчивого развития конкретного региона в условиях цифровизации [15, с. 68-70]. Поэтому проводят исследования системы высшего образования региона с точки зрения влияния образования на устойчивое развитие всего региона [16, с. 321-337]. Ученные обращают внимание на то, что трансформации в системе высшего образования имеют место на фоне становления нового технологического уклада в обществе и экономике [17, с. 37-40]. Отмечают, что в связи с формированием нового технологического уклада необходимы концептуальные трансформации в работе университетов [18, с. 5-15]. Прогнозируют, что дальнейшее развитие системы высшего образования в новом технологическом укладе может иметь форму развития образовательной экосистемы, возрастет значение наставничества [19, с. 85-95]. Одновременно с этим, вероятно и формирование студенческих экосистем в университетах [20]. Обобщая результаты этого анализа публикаций по теме статьи можно сказать, что проблема обеспечения устойчивого развития вузов в период становления нового технологического уклада актуальна.

Метод. Под механизм обеспечения устойчивости развития системы высшего образования в период формирования нового технологического уклада станем понимать систему методов и инструментов поддержания состояния устойчивости развития этой системы.

Дополнительные риски для устойчивости развития системы высшего образования создает процесс нового технологического базиса экономики и общества. Новый технологический уклад будет характеризоваться интенсивным развитием следующих видов технологий: нанотехнологий; нейротехнологий; технологий цифровизации; информационных технологий, биотехнологий и других [18, с. 5-15].

Для того, что бы рассматривать структуру и составляющие механизма устойчивого развития высшего образования нужно уточнить само понятие устойчивости развития этой системы. Известно, что с экономической точки зрения устойчивым считается такое развитие организации, при котором не происходит уменьшения ни одного из видов активов этой организации. Недостатком этого определения можно считать то, в условиях изменения технологического базиса при переходе к новому технологическому укладу может объективно требоваться изменение соотношения различных видов активов. В частности, при переходе к новому технологическому укладу может возрастать роль

нематериальных активов.

В теории больших систем под устойчивостью системы понимают способность этой системы возвращаться в исходное состояние после осуществления определенного внешнего воздействия на эту систему. Это определение устойчивости системы тоже имеет недостаток. Этот недостаток определяется тем, что система высшего образования должна быть в процессе постоянных инновационных изменений. Такие изменения необходимы для того, что бы система высшего образования соответствовала требованиям и перспективным тенденциям развития общества и экономики.

В 2022 году внешним воздействием на систему высшего образования можно признать воздействие факторов, связанных с кризисом и переходом экономики к новому технологическому укладу. Глобальный кризис как раз и является формой и механизмом перехода общества и экономики к новому технологическому укладу. В случае недостаточной способности системы высшего образования приспособиться к новым факторам может происходить потеря устойчивости развития системы высшего образования.

При анализе этой ситуации рекомендуется учитывать то, что как часть системы управления социально-экономическим развитием, система высшего образования должна находиться в сопряженном состоянии с экономикой и общественными институтами. Нарушение такой сопряженности состояний системы высшего образования, экономики и общества может рассматриваться как один из признаков потери устойчивости системы высшего образования. Кроме того, нарушение такой сопряженности состояний системы высшего образования экономики и общества может быть причиной потери конкурентоспособности, устойчивости экономики и общества.

Это позволяет трактовать устойчивое развитие системы высшего образования как непрерывный процесс поддержания сопряженности состояний этой системы, экономики и общества. Такая сопряженность состояний системы высшего образования наиболее актуальна в период кризиса. Это объясняется тем, что в период кризиса происходят быстрые структурные изменения в экономике и обществе. В период кризиса быстро изменяются: технологический базис деятельности; структура рынков; методы управления; формы ведения бизнеса и другое.

Сопряженное с экономикой и обществом состояние системы высшего образования можно характеризовать такими признаками:

- структура системы высшего образования отвечает существующим и перспективным потребностям экономики и общества;
- качество образовательных продуктов системы высшего образования соответствует потребностям общества и экономики;
- организационная культуры системы высшего образования соответствует тенденциям нового технологического уклада;
- затраты на систему образования различных стейкхолдеров соответствуют их финансовым возможностям;
- в системе высшего образования существует механизм адаптации системы высшего образования к наблюдаемым изменениям в экономике и обществе и другое.

Риски снижения устойчивости процессов развития экономики и общества могут

проявляться в следующем:

- в снижении качества высшего образования до уровня, при котором невозможно поддержание конкурентоспособности экономики и общества;
- низкая доля выпускников, которые находят работу по специальности по причине несоответствия запроса экономики и структуры специальностей выпускников в системе высшего образования;
- недоступность высшего образования для значительной доли населения по финансовым показателям и другое.

Сопряженность состояний системы высшего образования, экономики и общества наиболее эффективно может обеспечить развитие системы высшего образования в рамках экосистемного подхода [\[19, с. 85-95\]](#). Это утверждение основано на том, что экосистемный подход в высшем образовании позволяет обеспечить:

- комплексное предоставление образовательных услуг потребителям;
- гармонизировать интересы всех стейкхолдеров этого процесса;
- минимизировать возможные ущербы для элементов окружающей социально-экономической среды и другое [\[19, с. 85-95\]](#).

Таким образом первым элементом механизма обеспечения устойчивого развития системы высшего образования можно признать формирование экосистемного подхода в процессе развития системы высшего образования. Вторым элементом этого механизма можно назвать дальнейшее развитие дистанционного образования на основе информационных технологий (смарт-образование). Этот сегмент высшего образования способен повышать устойчивость системы высшего образования. Дистанционное образование может быть эффективным при: получении второго высшего образования; в дополнительном профессиональном образовании. Однако, в процессе развития этой формы образования необходимо учитывать связанный с этим следующий фактор риска: риск невозможности передачи неявных знаний вербальными методами. Все знания, передаваемые с помощью системы образования можно разделить на явные знания и неявные знания. Явные знания передаются вербальными средствами. Неявные знания могут передаваться только невербальными методами в процессе личного общения преподавателя и студентов. Источниками неявных знаний в образовательном продукте могут быть: процессы агрегирования (системного объединения) элементов в единое целое (продукт, систему); междисциплинарный характер исследований; человеческие отношения в рамках профессиональных институтов и другое. В связи с ростом сложности объектов внешнего мира в экономике и обществе значение неявных знаний объективно может возрастать. При этом именно неявные знания могут быть источником синергии в процессе общественного производства. При развитии СМАРТ-образования нужно учитывать, что процесс передачи неявных знаний сконцентрирован в форме личных коммуникаций преподавателя и студента.

Третьим элементом механизма обеспечения устойчивого развития системы высшего образования можно назвать более широкое использование проектной формы высшего образования. Анализ показывает, что в период развития нового технологического уклада инновации станут непрерывными и постоянными. Основной формой осуществления инновационной деятельности выступают инновационные проекты. Такое расширение инновационной деятельности организаций может привести к переходу

организаций от процессной модели деятельности к проектной модели их деятельности. При переходе на использование проектной модели деятельности организаций могут наблюдаться следующие изменения в деятельности организаций: изменения в организационной структуре (переход к матричной структуре); в работе с персоналом возможен переход от управления функциональными подразделениями к формированию и управлению проектными командами; возможны изменения в организационной культуре в связи с повышением роли инновационных ценностей организации (поощрение инновационной активности) и другое.

Все это может привести к необходимости ускоренного перехода системы высшего образования к более активному использованию проектной формы такого образования. Необходимо обратить внимание на то, что у проектной формы высшего образования есть ряд отличительных особенностей. К таким отличительным особенностям высшего проектного образования можно отнести следующее: обучение путем осуществления образовательных проектов занимает существенное место в структуре учебной нагрузки студента; имеет место комплексное использование полученных знаний студентом в проекте; происходит обучение студентов их работе в составе проектных команд; наблюдается более активное развитие у студентов деятельностных навыков; в командах практикуется сопряженное управление проектами; имеет место развитие горизонтальных коммуникаций между студентами; происходит формирование горизонтального стиля общения между преподавателем и студентами и другое [\[19, с. 85-95\]](#).

Предположительно в 2022 году основными сдерживающими факторами (рисками) для интенсивного внедрения проектной формы высшего образования могут выступать: небольшое количество преподавателей университетов, имеющих практические навыки реализации проектов в экономике и обществе; малая доля преподавателей, имеющих полный комплекс компетенций для качественного руководства проектами (анализ показывает, что для эффективного управления проектом необходимы знания не менее, чем в восьми областях знаний: юриспруденция, финансы, инвестиции, технические науки, маркетинг, менеджмент, управление персоналом; предпринимательство); невысокая заинтересованность реального бизнеса в реализации совместных проектов с участием студентов; уровень социализации знаний о проектной модели деятельности организаций и проектной форме высшего образования и другое.

Развитие проектной формы высшего образования может стать существенным элементом механизма адаптации высшего образования к происходящим изменениям. Это связано с тем, что реализации совместных проектов с организациями реальной экономики и общества может быть эффективным инструментом приспособления университета к требованиям и условиям внешней среды системы высшего образования. При этом каждый совместный проект может рассматриваться как отдельный опыт адаптации университета к запросам внешней среды. Поэтому через реализацию совместных проектов будет обеспечиваться сопряженность состояний реальной экономики и образовательного процесса в университете. Такое совместное выполнение проектов повысит устойчивость как системы высшего образования, так и реальной экономики. Эту мысль необходимо донести до руководителей реальной экономики в процессе социализации знаний о проектной форме высшего образования.

Четвертым элементом механизма обеспечения устойчивости процессов развития системы высшего образования может стать применение в высшем образовании методологии бережливого производства. Включение методов бережливого производства в механизм обеспечения устойчивости развития системы высшего образования можно связать с тем

результатами анализа причин кризиса 2008 года. В результате такого анализа было установлено, что одной из главных причин этого кризиса могло быть нарушение принципов бережливости в крупных корпорациях. На этом логическом основании можно сделать вывод о том, что внедрение принципов бережливого производства в системе высшего образования может снизить все виды непроизводительных потерь. При этом такое снижение потерь в системе высшего образования может снизить риск кризиса этой системы. Следовательно, внедрение принципов бережливого производства в системе высшего образования может повысить устойчивость развития системы высшего образования.

Пятым инструментом обеспечения устойчивого развития системы высшего образования может стать создание студенческих экосистем в университетах. Как показывают исследования, создание таких студенческих экосистем может способствовать повышению устойчивости развития системы высшего образования по таким причинам: налаживания более тесных контактов и коммуникаций между обществом и университетами; повышение уровня комфортности быта студентов; сокращение непроизводительных потерь времени и сил студентами во внеаудиторной работе; повышения уровня вовлеченности студентов в образовательный процесс; повышения уровня мотивации студентов в образовательном процессе и другое [20]. Все эти факторы работают на повышение степени устойчивости развития системы высшего образования. По этой причине создание студенческих экосистем в университетах может рассматриваться как инструмент обеспечения устойчивости развития системы высшего образования.

Шестым направлением повышения устойчивости процесса развития системы высшего образования в период формирования нового технологического уклада может считаться дальнейшее развитие инновационной организационной культуры в университетах. Анализ показывает, что в период формирования нового технологического уклада наиболее интенсивно могут развиваться такие виды технологий: нанотехнологии, нейротехнологии, технологии цифровизации, информационные технологии, биотехнологии (Глуценко В.В., 2020). Развитие этих технологий требует новых форм отношений между людьми в рамках профессиональных и общественных институтов. Поэтому университеты могут повысить уровень устойчивости своего развития путем разработки таких программ: программы модернизации деятельности университетов; программы трансформации организационной культуры университета. Особое внимание при разработке программ модернизации организационной культуры университетов следует уделить имплементации инновационных ценностей организационной культуры.

Основанием для формирования таких программ модернизации деятельности университетов может быть ревизия всех образовательных программ. Такая ревизия образовательных программ должна проводиться в интересах интеграции в эти программы новых видов технологий. При этом должно учитываться, что как показывают опросы студентов, преподаватель уже не рассматривается студентом как основной источник знаний. Эту функцию выполняет интернет.

В 21 веке преподаватель должен помочь сформировать у студента: исследовательские навыки; навыки работы в малой группе; навыки деловых и межличностных коммуникаций; навыки презентаций своих результатов и другое. Для это нужны изменения в организационной культуре университета. Как известно, организационная культура выполняет две свои функции.

Первая функция состоит в обеспечении адаптации университета к происходящим изменениям. Это функция внешней адаптации. Вторая функция организационной

культуры университета заключается во внутренней координации всех элементов образовательного процесса в интересах внешней адаптации этого университета. Поэтому организационная культура университета может рассматриваться как важная часть механизма обеспечения устойчивого развития университета. При такой оценке роли организационной культуры нужно учитывать и то, что в 21 веке конкуренция между инновационно активными университетами будет вестись именно на уровне организационных культур (а не образовательных продуктов).

Седьмым элементом механизма обеспечения устойчивого развития университетов может стать продуктовый подход в их деятельности. Анализ показывает, что для повышения качества образования важно формировать продуктовый подход. Этот подход повышает эффективность расходования ресурсов университета. Поэтому для обеспечения устойчивости развития образования важно развивать продуктовый подход в деятельности университетов. Ученные прогнозируют, что продуктовый подход может прийти на смену компетентностному подходу в университетах. Поясним отличия компетентностного и продуктового подходов в деятельности университетов. При компетентностном подходе в образовательном процессе помимо знаний студенту передают еще и умения, практические навыки. Продуктовый подход в университете характеризуется акцентом на формирование образовательных продуктов. Образовательным продуктом можно называть системное объединение таких элементов: знания; умения; исследовательские навыки; организационная и профессиональная культура. Одной из технологий создания образовательных продуктов может быть проектное высшее образование. При этом продуктовый подход может быть реализован и в рамках традиционного предметного образования в университетах.

Обсуждение. Формирование нового технологического уклада в экономике и обществе резко повышает актуальность проблемы обеспечения устойчивости процесса развития системы высшего образования. В период кризиса вопросу обеспечения устойчивости развития системы высшего образования должно уделяться повышенное внимание.

Для обеспечения устойчивости развития университетов в период интенсивных изменений нужно создать механизм поддержания устойчивости такого развития университетов. Это связано с тем, что создание такого механизма позволит обеспечить комплексный характер воздействия стейкхолдеров на устойчивость университетов. При этом будет обеспечена и возможность согласования степени влияния всех стейкхолдеров на процесс поддержания устойчивости развития университетов. Это важно не только для университетов, но и всей экономики в целом. Нужно учитывать, что устойчивое развитие университетов в период нового технологического уклада рассматривается как важный фактор обеспечения устойчивости самой региональной экономики.

Анализ показывает, что на устойчивость развития влияют такие характеристики деятельности университета как: уровень клиентоориентированности университета; степень кастомизации научно-педагогической деятельности университета.

Низкая степень клиентоориентированности университета может приводить к потере устойчивости его развития. Такая потеря устойчивости развития университета может быть следствием снижения качества высшего образования. В свою очередь такое снижение качества образования может быть следствием неправильного понимания в университете тенденций развития отраслей экономики и конкретных предприятий. А ошибки в оценке тенденций развития отрасли (или региона) могут быть результатом недостаточной клиентоориентированности университета. Поэтому повышение степени клиентоориентированности университета может рассматриваться как способ повышения

устойчивости процесса развития университета в условиях его перехода к новому технологическому укладу.

Степень клиентоориентированности университетов может быть увеличена посредством применения проектной формы высшего образования. При этом клиентоориентированность университета означает осведомленность университета не только о текущей деятельности партнерской организации. Клиентоориентированность университета означает и знание этим университетом прогнозов развития партнерских организаций.

Кастомизация деятельности университета должна изучаться как степень концентрация усилий университета на определенных направлениях его деятельности. Кастомизация в деятельности университета позволяет повысить эффективность использования ресурсов. Поэтому такая кастомизация деятельности университета должна рассматриваться как способ повышения устойчивости процесса развития университета. Это объясняется тем, что кастомизация деятельности университета снижает риск потери устойчивости развития университета по причине чрезмерной диверсификации научной и образовательной деятельности. Риск чрезмерной диверсификации деятельности университета может быть связан с конгломератным характером организационной структуры значительной части университетов. Переход к новому технологическому укладу открывает много альтернативных направлений развития (нанотехнологии, информационные технологии, нейротехнологии и другое). Это увеличивает риск непроизводительных потерь по причине распыления ресурсов университета. Кастомизация деятельности университета снижает риск непроизводительных потерь в деятельности университета, связанных с чрезмерным «распылением» его ресурсов по многим направлениям его деятельности.

Для того, что бы снизить риски устойчивого развития университета нужно правильно выбрать направления развития университета. В свою очередь для того, что бы правильно выбрать направления развития университета необходимо оценить: возможности и угрозы внешней среды; конкурентные преимущества и недостатки университета. Для такого обоснования направлений развития университета может использоваться методика SWOT-анализа, матрица Бостонской консалтинговой группы и другие инструменты стратегического маркетингового планирования. По результатам SWOT-анализа деятельности университета можно сформировать список мероприятий, направленных на: минимизацию угроз внешней среды; мероприятия направленные на использование университетом возможностей внешней среды; меры нацеленные на минимизацию слабых сторон (конкурентных недостатков) университета; меры направленные на эффективное использование сильных сторон (конкурентных преимуществ) университета. Все возможные -направления деятельности университета должны быть изучены с применением концепции альтернативных затрат в рамках стратегии финансового менеджмента университета.

В целом, можно говорить о том, что контроль и управление уровнем устойчивости процесса развития университета при его переходе к новому технологическому укладу можно признать одной из наиболее актуальных задач менеджмента университетов в этот период. Для координации мер, направленных на обеспечение устойчивости развития университетов, может разрабатываться и осуществляться политика обеспечения устойчивости развития университетов в условиях перехода к новому технологическому укладу. Под политикой обеспечения устойчивости университетов может пониматься комплекс согласованных между собой мероприятий, направленных на недопущение потери устойчивости университетом в процессе его развития при переходе к новому технологическому укладу.

Заключение. В работе описано понятие и определена структура концепции обеспечения устойчивости развития университетов и системы высшего образования в процессе их перехода к новому технологическому укладу. Подчеркивается, что в период формирования нового технологического уклада проблема обеспечения устойчивости развития университетов обостряется. Анализ факторов, которые влияют на устойчивость работы университетов, позволяет сделать вывод о том, что кастомизации и клиентоориентированности в функционировании университетов могут обеспечивать такую устойчивость. При этом инструментами обеспечения устойчивости развития университетов могут быть: экосистемный метод развития университетов; дальнейшее развитие САМРТ-образования; более активное использование в университетах проектной формы высшего образования; применение на практике методологии бережливого производства; продуктовый подход в деятельности университетов; развитие инновационной организационной культуры и другое. Материалы этой статьи позволяют признать обеспечение устойчивости развития университета одной из важнейших задач управления развитием университетов.

Библиография

1. Воинова А.А. От модели "университета 1.0" к модели "университета 3.0": смена образовательной парадигмы//Тенденции развития науки и образования. 2021. № 73-7. С. 114-118.
2. Афанасьева Л.С. Проницаемый университет как модель университета будущего: кейс университетов Европы//Философия образования. 2021. Т. 21. № 3. С. 181-197.
3. Чекмарёв В.В., Чекмарёв Вл.В Российский региональный университет: политико-экономические оценки динамики развития (на примере Костромского государственного университета)//Ноосферные исследования. 2020. № 4. С. 10-19.
4. Мазелис Л.С., Лавренюк К.И., Лихошерст Е.Н. Динамическая модель формирования оптимального портфеля стратегических мероприятий в области развития человеческого капитала университета//Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2017. № 1 (28). С. 31-38.
5. Петровская Ю.А. Теоретико-методологические подходы и проблемы изучения инновационной личности как социального типа в условиях новой технологической революции//Вестник науки Сибири. 2018. № 4 (31). С. 171-188.
6. Трофименко А.В. Обеспечение устойчивого развития системы высшего образования в Российской Федерации//Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 6-4 (120). С. 102-104.
7. Шарашкина Т.П., Филиппова И.В. Роль вузов в обеспечении устойчивого развития российской системы высшего образования//Качество. Инновации. Образование. 2021. № 2 (172). С. 8-12.
8. Курдова М.А. Устойчивое развитие вуза в условиях модернизации системы высшего образования России//Уральский научный вестник. 2017. Т. 6. № 2. С. 39-46.
9. Кузнецова Ю.Р., Базуева Е.В. Гармонизация интересов субъектов региональной экономики как фактор устойчивого развития системы высшего образования региона//В сборнике: Проблемы устойчивости развития социально-экономических систем. Материалы Международной научно-практической конференции. Тамбов, 2021. С. 897-906.
10. Геврасева А.П. Магистерская подготовка в интересах устойчивого развития системы высшего образования//В сборнике: Актуальные вопросы научно-методической и

- учебно-организационной работы: сочетание классических подходов и инновационных организационно-образовательных моделей и технологий. материалы республиканской научно-методической конференции. 2020. С. 41-45.
11. Передерий В.А., Литвинова А.В. Образовательные практики системы высшего образования в контексте реализации устойчивого развития в период пандемии//Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2021. № 2. С. 59-62.
 12. Азизов А.А., Акиншина Н.Г., Мусина Р.Г. О проблеме внедрения концепции устойчивого развития в систему высшего образования Республики Узбекистан//Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. С. 85.
 13. Байниязова Э.М., Шакирова А.М., Фахрутдинов Р.Р., Фахрутдинова Р.А. Устойчивое развитие системы высшего образования в Казахстане на основе кредитной технологии обучения//В сборнике: Образование: традиции и инновации. Материалы XVII международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Уварина Н.В. 2018. С. 42-44.
 14. Сафонов К.Б. Вопросы устойчивого развития системы высшего образования региона//Перспективы науки. 2022. № 9 (156). С. 176-178.
 15. Чудиновских И.В. Система высшего образования как фактор устойчивого развития в условиях цифровизации экономики//Инновации. 2019. № 10 (252). С. 68-70.
 16. Котомина О.В. Оценка функционирования системы высшего образования в интересах устойчивого развития региона//Вестник Пермского университета. Серия: Экономика. 2022. Т. 17. № 3. С. 321-337.
 17. Курганский А.Н. Предпосылки формирования шестого технологического уклада в России: технологические ведущие отрасли шестого технологического уклада//В сборнике: Материалы и методы инновационных научно-практических исследований и разработок. сборник статей Международной научно-практической конференции. 2019. С. 37-40.
 18. Глущенко В.В. Теория технологических укладов: концептуальных трансформаций в работе университетов в период шестого технологического уклада//Norwegian Journal of Development of the International Science. 2020. № 40-3. С. 5-15.
 19. Глущенко В.В. Развитие национальной экосистемы высшего профессионального образования и наставничества в период цифровой экономики //Международный научно-исследовательский журнал, 2022, № 7 (121), ч. 3, с. 85-95. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.121.7.092> <https://research-journal.org/wp-content/uploads/2022/07/7-121-3.pdf>
 20. Глущенко В.В. Применение SMART-технологий для развития студенческой экосистемы вуза // Современные научные исследования и инновации. 2022. № [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2022/12/99250> (дата обращения: 02.12.2022).

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

На рецензирование представлена работа «Концептуальный подход к решению проблемы устойчивого развития университета в период нового технологического уклада».

Предмет исследования. В качестве предмета исследования автором рассматривается

формирование концепции обеспечения устойчивого развития университета в период нового технологического уклада. Предмет сформулирован корректно, затрагивая определенный уровень для проведения исследования.

Методология исследования. Автором описан подробно механизм обеспечения устойчивости развития системы высшего образования в период формирования нового технологического уклада и описаны основные его элементы. Первый элемент механизма обеспечения устойчивого развития системы высшего образования - формирование экосистемного подхода в процессе развития системы высшего образования. Второй элемент - дальнейшее развитие дистанционного образования на основе информационных технологий (смарт-образование). Третий элемент механизма обеспечения устойчивого развития системы высшего образования - более широкое использование проектной формы высшего образования. Четвертый элемент механизма обеспечения устойчивости процессов развития системы высшего образования - применение в высшем образовании методологии бережливого производства. Пятый инструмент - создание студенческих экосистем в университетах. Шестое направление повышения устойчивости процесса развития системы высшего образования - дальнейшее развитие инновационной организационной культуры в университетах. Седьмой элемент - стать продуктовый подход в их деятельности.

Актуальность. Актуальность затронутой проблемы связана с рисками процесса вхождения университетов в новый технологический уклад в обществе и экономике. Процесс становления нового технологического уклада связан с возникновением новых рисков в развитии университетов, которые могут стать причиной снижения конкурентоспособности и степени устойчивости развития университетов в этот период. Поэтому, как справедливо утверждает автор, для обеспечения устойчивости развития университета в период нового технологического уклада необходимо сформировать концептуальный подход к решению этой проблемы развития университетов. Поставленные автором задачи были выполнены, цель достигнута.

Научная новизна. Запланированное исследование интересно в большей степени с теоретической и методической точки зрения. Они позволяют признать обеспечение устойчивости развития университета одной из важнейших задач управления развитием университетов.

Стиль, структура, содержание. Стиль изложения соответствует публикациям такого уровня. Язык изложения научный.

Структура работы четко прослеживается. Во введении описана актуальность, гипотеза, цель, задачи, объект, предмет, анализ современных научно-исследовательских работ. В основной части представлено описание системы методов и инструментов, поддерживающих устойчивость развития системы высшего образования. Следующий раздел – обсуждение. Заключение небольшое. В нем содержится описание основных выводов и заключений, к которым пришел автор по результатам работы.

Библиография. Библиография статьи включает в себя 20 отечественных источника, значительная часть которых издана за последние три года. Проблематика работ соответствует тематике статьи. В библиографии представлены современные научно-исследовательские статьи. Источники литературы оформлены однородно, отклонения от требования отсутствуют. В целом, библиографический список оформлен корректно, предъявляемые требования практически во всех позициях были учтены.

Апелляция к оппонентам. В научной работе рекомендуется предложить методические рекомендации по внедрению разработанной автором концепции. Обеспечения устойчивости развития университетов и системы высшего образования в процессе их перехода к новому технологическому укладу.

Выводы. Статья отличается несомненной актуальностью, теоретической и практической

ценностью, будет интересна научному сообществу. Работа может быть рекомендована к опубликованию.

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Гузова А.В. — Методика обучения студентов неязыковых специальностей в высшем учебном заведении // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.39446 EDN: LBGAKF URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39446

Методика обучения студентов неязыковых специальностей в высшем учебном заведении

Гузова Александра Викторовна

кандидат педагогических наук

доцент, кафедра "Зарубежная и русская филология", Московский государственный психолого-педагогический университет

107150, Россия, г. Москва, ул. Сретенка, 29

✉ guzovaav@mgppu.ru



[Статья из рубрики "Новые методики и технологии"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.39446

EDN:

LBGAKF

Дата направления статьи в редакцию:

19-12-2022

Аннотация: Современная образовательная парадигма предусматривает формирование разнообразных компетенций: общекультурных, личностных и профессиональных, оптимальное сочетание которых должно достигаться в результате профессиональной подготовки специалиста. Соответственно, для студентов неязыковых специальностей изучение иностранного языка должно быть направлено на развитие всех этих компетенций, чем и определяется выбор основных форм и методик его преподавания, основанных на интегративном личностно-деятельностном подходе. При этом основным методическим решением в отношении преподавания иностранного языка должны в неязыковом вузе стать разработка и творческое применение комплексных цифровых образовательных ресурсов, способных использоваться как в качестве основных, так и дополнительных педагогических технологий. Научная новизна исследования заключается в том, что в условиях современной информатизации общества необходимым становится не только разрабатывать методические средства самостоятельно, но и продуктивно использовать уже имеющиеся наработки. Практическая значимость исследования заключается в том, что обучаемые получают возможность применить полученные знания, умения и навыки, определять для себя необходимость дополнительной информации, продолжать свое непрерывное образование и

самообразование в течение всего своего профессионального пути. Использование цифровых образовательных ресурсов позволяет переключить процесс получения знаний с транслирующего на их целенаправленное приобретение, что соответствует современной компетентностной парадигме.

Ключевые слова:

иностранный язык, методика преподавания, высшее учебное заведение, неязыковые специальности, цифровые образовательные ресурсы, языковая компетентность, цели обучения, личностное развитие, самореализация обучающихся, инновационный учебный процесс

Современная парадигма высшей школы, как одной из составляющих непрерывного образования, сообразно своему месту в общей его структуре, ставит разноуровневые цели образования.

Глобальной целью овладения иностранным языком для всех обучающихся на всех трех ступенях высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) становится формирование общекультурной компетентности, как дающей возможность участвовать в современном диалоге культур. Этого, в свою очередь, возможно достичь с помощью формирования языковой и коммуникативной компетентности во всех четырех составляющих (говорение, аудирование, письмо и чтение). Притом в таком объёме, чтобы обеспечивать общение и обмен информацией как на «традиционном» уровне, так и в современном виртуальном пространстве [\[4\]](#).

Целью общего уровня для обучающихся в высшей школе, вне зависимости от конкретики их будущей специальности, обозначено формирование «возможности и готовности решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации» [\[10, с. 10\]](#) – как формулирует Н. Ф. Коряковцева. И прежде всего это цели в области информационно-поисковой, информационно-аналитической и проектно-исследовательской. В этом смысле на уровне частных целей актуализируется общий компонент информационной и языковой компетентности: овладение как общеупотребительной, так и общей деловой, и общенаучной лексикой и соответствующими грамматическими конструкциями.

Частной же целью для студентов каждой из неязыковых специальностей является освоение профессионально значимого компонента языковой подготовки (представленной соответствующим уровнем профессиональной лексики), от чего во многом зависит и общий уровень профессиональной компетентности в целом [\[3\]](#).

Вместе с тем, в современной компетентностной парадигме акцентированы также задачи развивающего образования – то есть, обеспечивающего личностное развитие и самореализацию обучающихся. В этом смысле, очень значимо соотношение организованных и самостоятельных занятий иностранным языком.

Соответственно иерархии этих целей, В. П. Фурмановой были сформулированы следующие направления формирования языковой компетентности:

- содержательные: владение профессиональной лексикой и социокультурным контекстом в отношении будущей специальности;
- когнитивные: освоение профессиональных концептов родной и иноязычной культуры;

- деятельностные, в части формирования умений и навыков устного и письменного общения на иностранном языке [\[14\]](#);

Эти положения, сформулированные еще задолго до принятия ФГОС, в целом совпадают и с тенденциями наших дней. Хотя, с учетом значимости именно культурного аспекта, Н.Ф. Коряковцева добавляет к ним и аспект эмоционально-аффективный, определяющий понимание и принятие иной бизнес-культуры [\[9\]](#).

Такая триединая задача ставит определенные условия как для общества в целом, так и для преподавателей, и для самих студентов.

В связи со всеобъемлющими социально-экономическими изменениями, и в особенности с глобализацией жизни общества, актуализируются особенности построения индивидуальных образовательных маршрутов, обеспечение межпредметной интеграции, оптимального соотношения теории и практики, достижения оптимальной социальной и трудовой мобильности выпускников вуза [\[6\]](#);

Для преподавателей открываются разнообразные возможности инновационного построения учебного процесса, как в части его формы (выбора тех или иных методов и методик обучения), содержания (лингвистического и грамматического наполнения каждой темы, распределение тем в соответствии с лимитом времени на самостоятельную работу и аудиторные занятия), так и мониторинга результатов (тесты, контрольные и курсовые работы, учебные проекты студентов и т.п.) [\[7\]](#).

Для студентов же большое значение приобретает осознанное формирование личных языковых и познавательных потребностей, в части поиска и использования информации, владения соответствующей лексикой и возможностей оперирования ею по правилам языка – в том числе в зависимости от конкретики специальности и планируемого направления профессиональной карьеры [\[2\]](#).

Еще одним проявлением современной специфики обучения иностранным языкам стал предложенный И.Я. Барышниковой подход, представляющий цели и содержательные компоненты обучения иностранному языку следующей системой дескрипторов:

- прагматический уровень, включающий в себя сферы, ситуации, тематику, социальные и личностные роли, профессиональные и коммуникативные задачи;
- когнитивно-дискурсивный уровень, определяющий алгоритм оперирования устным и письменным дискурсом, стратегии личностного, делового и профессионального общения на иностранном языке;
- понятийно-функциональный уровень, содержащий соответствующие вербально-семантические средства и навыки их использования [\[1\]](#).

В этой связи для рассматриваемой темы нам представляется необходимым обобщить дидактические задачи в следующих аспектах:

1. Мотивационный аспект. Аспект направлен на осознание студентами необходимости определенных знаний, умений и навыков в области изучаемого языка. Наиболее соответствует современным требованиям его реализация в ходе разнообразия организуемых занятий (устные и письменные упражнения, ролевые и деловые игры, учебно-исследовательский информационный поиск по иноязычным ресурсам и т.п.).

2. Лингвистический и грамматический аспект. Наиболее важным в его реализации остается (особенно ныне, в условиях убыстренных изменений языковых реалий) вопрос соответствия даваемого преподавателем материала (для аудиторного и самостоятельного изучения) актуальным особенностям «живого» иностранного языка. При этом очень значимой становится работа с учебной литературой, выбор которой для этих целей и рекомендации студентам всецело определяется квалификацией и критичностью педагогического мышления преподавателя. Очень значима и самостоятельная работа студентов с аутентичными информационными ресурсами: текстовыми, аудиовизуальными и т.п. (притом, что именно аутентичностью может быть в полной мере обусловлена направленность на моделирование целостного контекста межкультурного общения). Всё это должны учитывать как собственные исследования преподавателей, магистрантов и аспирантов (для применения и апробации в учебном процессе), так и проектная деятельность студентов по соответствующей тематике.

3. Стилиевой аспект, который имеет как общие, так и профессиональные закономерности. Так, к общим направлениям относится необходимость овладения закономерностями делового и неформального стиля общения на иностранном языке. В зависимости же от направления подготовки студентов, происходит овладение научно-техническим, научно-теоретическим, научно-популярным и другими стилями изучаемого языка, с учетом соответствующей лексики, грамматики и разнообразных значимых языковых ситуаций. На этом должны строиться и разнообразные упражнения на занятиях, индивидуальные и групповые работы студентов, а также критерии recommendations им различных ресурсов для самостоятельной работы.

4. Содержательный аспект. Он касается поиска необходимой информации и требует соответствующего формирования информационной компетентности, предполагающей освоение различных алгоритмов чтения и аудирования на иностранном языке: сплошное восприятие, выборочное восприятие, понимание основного смысла, поиск необходимых фактов в тексте, и т.п. – это, в свою очередь, требует развития критического мышления и навыков работы с иноязычной информацией. Но соответственно, требуется и внедрение направленных на выявление этих особенностей методик тестирования (обычно также на основе неадаптированных иноязычных текстов).

В связи с этими аспектами становится очевидна и еще одна тенденция, сохранившаяся в образовании со времен еще прежней «знаниевой» парадигмы: дискретность построения психолого-педагогической модели преподавания. То есть, учебные и контрольно-оценочные материалы во многом (хотя и далеко не полностью) традиционно структурированы по этим названным аспектам. Между тем, у современного студента должна сложиться синкретичная, непротиворечивая картина представлений об изучаемом языке в целом (как социокультурном явлении), и о возможностях и перспективах его использования в профессиональных целях. От степени полноты и непротиворечивости этой картины во многом зависит личностно-значимая мотивация и ценностные ориентиры изучения иностранного языка в вузе, но также и в дальнейшем в рамках непрерывного «образования через всю жизнь». Соответственно, это требует создания комплекса профессионально-коммуникативных задач, типичных для предметной области, определяемой будущей профессией. В этой связи очень значимым видится исследование Т. Ю. Поляковой, проведенное еще в 2010 году. В нем разработаны, по ее собственной формулировке научно-исследовательские, проектно-конструкторские, производственно-технологические и организационно-управленческие ситуации [\[13\]](#) – хотя спектр их в действительности оказывается даже гораздо шире названного ею и направлен на обеспечение всех сторон академической мобильности

обучающихся в целом.

Подобный опыт показателен еще и тем, что он позволяет перейти от уже устаревающей «системы учебно-методических комплексов» к построению единых образовательных ресурсов, включающих в себя не только учебную и библиографическую информацию, но и справочные ресурсы, иллюстративные и аудиовизуальные материалы, и много другое в зависимости от требуемой тематики. В этом смысле очень значимым является модульный принцип организации информации, при котором завершение освоения каждого информационно-тематического модуля должно сопровождаться различными технологиями оценки знаний и компетентности студентов: тестированием, выполнением учебно-исследовательской работы и т.п. [\[12\]](#).

В той же связи, А.Ю. Вишнякова конкретизирует современные уровни информационных объектов, которые могут быть использованы в образовательном процессе, в том числе и с целью достижения синкретичности получаемых знаний и формируемых представлений, в неязыковых вузах:

- ресурсы образовательных порталов страны и региональных порталов, а также отдельных вузов, предоставленные для некоммерческого использования в системе образования РФ;
- коммерческие образовательные ресурсы и электронные учебные издания, приобретаемые учебными заведениями, или получаемые на иных основаниях (например, договорных, в рамках совместных проектов и т.п.);
- прочие ресурсы доступные в электронном пространстве;
- программные средства, разработанные самими преподавателями и/или аспирантами и студентами в ходе их научной и практической работы [\[5\]](#).

Другими словами, в условиях современной информатизации общества необходимым становится не только и даже не столько разрабатывать подобные методические средства самостоятельно, а продуктивно использовать уже имеющиеся наработки, а также имеющийся в сети Интернет многочисленный и разнообразный материал (в том числе аутентичный).

Кроме того, - подчеркивает Т.П. Гордиенко, функциональные возможности применения подобных многоцелевых цифровых образовательных ресурсов определяются их дидактическими свойствами, и на данный момент способны применяться в следующих целях:

- поддержки всех основных этапов учебного процесса, включающих практическую работу, доступ к информации, аттестацию и диагностику достижений обучающихся;
- предоставления студентам разнообразных возможностей самостоятельной работы (в том числе научно-исследовательской);
- применения инновационных форм и методов обучения, в том числе для заочной и/или дистанционной его формы;
- изменение роли преподавателя: из «источника информации» он становится координатором и активным участником учебного процесса;
- приобретение обучающимися роли активных субъектов учебного процесса, что предусматривает активное освоение и применение знаний, а также собственную

поисковую деятельность;

- координации процессов обучения и различных мероприятий со стороны преподавателя;
- организацию распределения ответственности за образовательный результат [\[8, с. 18\]](#).

То есть, практически во всех основных направлениях учебного процесса по различным учебным дисциплинам, и в том числе по иностранным языкам в неязыковых вузах.

Из всего изложенного выше следует заметить:

1. Использование таких многоцелевых (и одновременно многозадачных) цифровых образовательных ресурсов позволяет переключить процесс получения знаний с транслирующего на их целенаправленное приобретение, что соответствует современной компетентностной парадигме.

2. При этом обучаемые получают возможность:

- успешно применить полученные знания, умения и навыки в любой профессиональной ситуации, в решении поставленных задач;
- определять для себя необходимость дополнительной информации и владеть алгоритмами ее поиска;
- продолжать свое непрерывное образование и самообразование в течение всего своего профессионального пути (в соответствии с ФГОС высшего образования).

То есть, основным методическим решением должны стать разработка и творческое применение комплексных цифровых образовательных ресурсов, в соответствии со спецификой разноуровневых задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Библиография

1. Барышникова О. В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук.-М., 2014.-24 с.
2. Борлакова М.А., Шаманова Д.М., Хасанова Ф.Р. Использование электронных образовательных ресурсов для организации самостоятельной работы студентов // Проблемы современного педагогического образования.-2021-Вып. 72.-Ч. 4.-С. 44-47
3. Валеева Э.Э., Методика обучения студентов неязыкового вуза англоязычной профессиональной терминологии / Педагогика. Вопросы теории и практики.-2019-выпуск 4.-С.140-144
4. Вепрева Т. Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса: Дисс. на соиск. учёной степени канд. пед. наук. — Санкт-Петербург, 2012. — 182 с.
5. Вишнякова А.Ю. Разработка электронного образовательного ресурса в составе информационно-методического обеспечения учебного курса «Инструменты бизнес-планирования»: магистерская диссертация – Екатеринбург, Высшая школа экономики и менеджмента,-2017.-95 с.
6. Заднепровская Е.И., Поддубная Т.Н. Цифровизация как новый контент содержания современного образования в высшей школе // в кн.: Современное высшее образование: теория и практика: коллективная монография / отв. ред. А.Ю.

Нагорнова.-Ульяновск: Зебра, 2020.-С. 293-303.

7. Зубов В.Е. Проблемы и перспективы развития электронного обучения в России // Профессиональное образование в современном мире.-2016.-Т.6-№ 4.-С. 636-643.
8. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы: монография / под ред. Т.П. Гордиенко. – Ялта.: Филиал КФУ имени В.И. Вернадского, 2016. – 232 с.
9. Коряковцева Н.Ф. Роль и статус иностранного языка в профессиональной подготовке инновационных кадров // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.-2019.-Вып. 1 (830). – С. 20-31
10. Коряковцева Н. Ф. Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета.-2016.-Вып. 14 (753).-С. 9-21.
11. Максудов У.О.. Современные методы и приемы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Язык и культура. – 2020. – № 49. – с. 242–254.
12. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. ИКТ-инструменты профессиональной деятельности педагога: сравнительный анализ российского и европейского опыта // Интеграция образования.-2018.-Т. 22,-№ 1.-С. 25-45.
13. Полякова Т. Ю. Учебно-методический комплекс по английскому языку для обеспечения академической мобильности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010.-Вып. 12 (591).-С. 72-80.
14. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам.-Саранск: Издательство Мордовского университета, 1993-124 с.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Объектом исследования в представленной рукописи выступает обучение студентов нелингвистического профиля иностранному языку, в то время как предметом - фактически его особенности. Исследование имеет высокий уровень актуальности по причине того, что иностранный язык - едва ли не единственная дисциплина, изучающаяся как непрофильная на всех уровнях образования, включая аспирантуру. Несмотря на то, что тема отнюдь не новая, элементами относительной новизны в работе можно, по нашему мнению, признать компилирование наиболее значимых аспектов данного дидактического процесса и освещение их в содержательной взаимосвязи. С точки зрения методологии текст носит полностью теоретический характер, а основным методом работы в нем выступает описательный анализ.

Список литературы достаточен с количественной точки зрения, а в содержательном плане соответствует тексту работы.

С языковой точки зрения текст в целом соответствует нормам научного стиля, а с учётом того, что в нём затрагиваются наиболее общие лингвообразовательные вопросы, он может вызвать интерес у весьма широкой аудитории.

Структурное замечание по работе состоит в том, что в ней не выделяется и даже никак не акцентируется практическая часть. Даже в работах теоретического характера желательно перекинуть мостик к практике, например, в подобном тексте можно было бы указать перспективные пути и наиболее эффективные способы работы в рамках

указанных аспектов подготовки.

С точки зрения заголовка отметим, что для жанра статьи слово "методика" в начале формулировки нетипично. Это более свойственно учебно-методическим работам и диссертациям. Обычно статьи по общей проблематике называются "К вопросу о..", "Особенности...", "Специфика...", "Характеристика..." и пр..

Выводы сформулированы слишком коротко. Вводное слово "то есть" в начале абзацев бросается в глаза как нетипичное для научного стиля. Лучше написать "таким образом...", "Итак..." и пр..

Все содержательные замечания вкупе позволяют сказать, что на страницах статьи вопросы скорее обозначаются, но не раскрываются.

В частности, в работе отсутствует предмет исследования в научном понимании. Автор затрагивает весьма широкий круг актуальных вопросов без полноценной концентрации внимания на каком-либо с должным уровнем проработки. Фактически текст имеет свойство обзора, дайджеста, что в целом вписывается в журнальный формат, но не является аналитическим исследованием в полном смысле.

В тексте отсутствует четкая дифференциация содержательных аспектов обучения языку лингвистов и нелингвистов, в целом большинство авторских тезисов актуальны и для тех и для других, хотя заголовок подразумевает наличие подобной информации.

В идеале текст требует доработки в аспекте актуализации и конкретизации практической части, однако, с учётом общей актуальности, в целом качественной проработки материала (пусть и обзорной) и общего соответствия базовым требованиям к подобным исследованиям, в частности соблюдения норм научного стиля, мы полагаем, что качество рукописи можно оценить как приемлемое и допустить ее к публикации в рецензируемом издании по педагогике.

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Бобков А.И., Нежкина Л.Ю., Гальцев С.А. — Социально-гуманитарное обеспечение профессионального становления сотрудника органов внутренних дел // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.1.39285 EDN: LBTCCR URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39285

Социально-гуманитарное обеспечение профессионального становления сотрудника органов внутренних дел

Бобков Александр Иванович

кандидат философских наук

доцент, кафедра социальной философии и социологии, Иркутский государственный университет

664074, Россия, Иркутская область, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 110

✉ iab71@inbox.ru



Нежкина Лариса Юрьевна

ORCID: orcid.org/0000-0002-7838-0539

кандидат педагогических наук

доцент, кафедра философии и социально-гуманитарных дисциплин, Восточно-Сибирский институт МВД России

664074, Россия, Иркутская область, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 110

✉ n.l.y@mail.ru



Гальцев Сергей Александрович

кандидат философских наук

доцент, кафедра физической культуры, Иркутский национальный исследовательский технический университет

664074, Россия, Иркутская область, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83

✉ gans1958@mail.ru



[Статья из рубрики "Эффективность обучения"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2023.1.39285

EDN:

LBTCCR

Дата направления статьи в редакцию:

30-11-2022

Аннотация: Объектом исследования в статье выступает процесс профессионального

становления сотрудника органов внутренних дел в системе высшего профессионального образования. Предметом исследования выступает социально-гуманитарное обеспечение процесса профессионального становления сотрудника органов внутренних дел. Под социально-гуманитарным обеспечением понимается процесс создания психолого-педагогических условий оптимизации взаимодействия психолого-педагогического сопровождения самоактуализации личности обучающегося как необходимого условия для углубленного понимания современных проблем социально-гуманитарного знания и экзистенциальной направленности личности преподавателя. Аксиологическим компонентом данного взаимодействия становится создание конкретных ситуаций в учебной деятельности будущего сотрудника органов внутренних дел требующее от него психологического отхода от состояния выученной беспомощности, имитации понимания отсутствия субъектности.

Новизна исследования заключается в сочетании проблемного обучения и психологической подготовленности учащегося к действию в экстремальных ситуациях. Данное сочетание достигается путем соединения современных психологических знаний и практик с социальным конструированием реальности образовательной среды. Взаимодействие педагогов-психологов, профессиональных психологов консультантов и преподавателей социально-гуманитарных дисциплин основано на отходе от имеющихся деформирующих личность реалий образовательной среды вузов силового профиля. Основным методом здесь выступает философский диалог между обучающимся, педагогом-психологом и преподавателем социально-гуманитарных дисциплин. Основной целью данного диалога выступает создание групп-встреч, направленных на создание фасилитационной (помогающей) среды для самоактуализации самости обучающегося, как необходимой психолого-педагогической составляющей его профессиональной зрелости.

Ключевые слова:

развитие личности, профессия, становление, образование, сопровождение, сотрудник, гуманистический подход, деятельность, социально-гуманитарные знания, диалог

В научной литературе чаще всего понятие «становление» рассматривается в едином ключе с понятиями «развитие» и «формирование». Другими словами, понятием «становление» можно обозначать достаточный уровень развития (переход от низшего к высшему) и формирования (результат) развития личности в разных направлениях и аспектах. Основополагающее значение в жизни человека имеет деятельность, поскольку в ней происходит процесс развития, формирования и становления личности, профессиональное становление. Результатом деятельности человека является определенный продукт то, что человек делает для общества, а также как он это делает. Общественно полезный продукт деятельности человека характеризует его как профессионала.

Профессиональное становление в психолого-педагогической теории и практике рассматривается с разных позиций, так М.И. Дьяченко, Л.И. Кандыбович понимают под профессиональным становлением процесс, который берет начало от выбора профессии, далее к овладению профессиональными знаниями, умениями, навыками и непосредственно к выполнению практической работы. Ученые отмечают, что основой профессионального становления является мотивация.

Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина говорят о четырех этапах профессионального становления:

- формирование выбора профессии;
- профессиональное обучение;
- профессиональная адаптация;
- реализация личности в профессии.

Исследователи отмечают, что ее эффективность зависит от прохождения всех этапов, однако подчеркивают значимость профессионального образования в формировании профессионала [Дьяченко и др., 1976].

При рассмотрении профессионального становление сотрудника органов внутренних дел важно исходить из особенностей правоохранительной системы, которая в целом представляет собой специфический вид деятельности, основанный на законе и направленный на обеспечение общественного порядка.

Общая специфика деятельности представлена в Федеральном законе Российской Федерации «О полиции». В законе обозначены основные задачи сотрудника полиции (поисковые, коммуникативные, организационные, социальные), решая которые он должен проявлять высокий уровень профессиональных знаний, умений и навыков, а также способностей, высокую личностную и морально-нравственную зрелость. Очевидно, что эти требования к сотруднику правоохранительных органов предполагают его готовность выполнять поставленные перед ним задачи в службе [Нежкина и др., 2014].

Исходя из этого, профессиональное становление сотрудника органов внутренних дел представляет собой систему подготовки в условиях образовательной организации и адаптацию к правоохранительной деятельности, направленную на формирование профессиональных знаний, умений и навыков, значимых деловых и личностных качеств.

Образовательная среда является тем местом притяжения, где молодой человек начинает свой путь профессионального становления. И очень важно, чтобы эта среда была благодатной почвой для саморазвития, оказывала благоприятное влияние на профессиональное становление сотрудника органов внутренних дел, на то, что он будет знать, как будет реализовывать свои знания в профессиональной деятельности, и как будет добиваться необходимого результата. Однако установленные в педагогической структуре нормы, требования, стандарты, могут блокировать его индивидуальные потребности в саморазвитии и навязать ему свой «набор» ценностей. Существующие в образовании технократизация и редукционистские тенденции (упрощенный подход к человеку, нивелирующий его индивидуальность) приводят к обезличиванию человека и обесцениванию педагогической деятельности, как процесса необходимого для профессионального становления личности. Современное образование буквально страдает от бюрократической перегрузки и «гуманитарного голодания» (Э.Д. Днепров) и как следствие происходит отчужденность обучающихся от обучения [Степанчук, 2011]. Такие условия могут стать причиной неестественного развития личности, отклоняющегося от здорового роста. И.Л. Вахнянская отмечает, что «В этом отклонении и кроется источник неудовлетворенности и аномалий поведения, которым страдают многие люди» [Вахнянская, 1998]. Молодой человек оказывается за «бортом» учебного процесса и в целом понимания профессионального становления в своей жизни, реализации себя в профессии. Неинтересной и ненужной в образовании оказывается личность обучающегося как в прочем и личность преподавателя.

При этом необходимо отметить, что процесс образования как педагогический феномен представляет собой взаимодействие, осмысленную встречу людей (обучающегося и преподавателя), соприкосновение личностей, диалог между ними, признание ценности другого. В этом собственно заключается гуманитарная составляющая образования («Humanus» - «человечность, человеколюбие»), которая непосредственно влияет на профессиональное становление молодого человека, поскольку становление предполагает развитие и саморазвитие личности. Диалог является фундаментальной характеристикой личностно-центрированной (гуманистической) педагогики, которая отличается от директивных педагогических концепций, в рамках которых используется авторитарный или манипулятивный стили взаимодействия. По словам К. Роджерса: «Помочь людям быть личностями – это значительно важнее, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка» [Мэй, 1994].

В процессе профессионального становления сотрудник сталкивается не только с негативными явлениями в системе образования, а также со спецификой правоохранительной деятельности и сложившимися в ней например такими явлениями как рутинизация, которые ведут к значительному снижению уровня его психологического здоровья, влияют на общее представление о профессии и правоохранительной системе в целом. Педагогический опыт показывает, что этот негативный фактор отражается на мотивации сотрудника в период профессионального становления, его ориентированности на формальное получение высшего образования, без глубинного понимания сути этого процесса и своей роли в нем.

Преодоление этих негативных явлений нам видится в создании социально-гуманитарного обеспечения профессионального становления сотрудника в образовательной организации системы МВД РФ как целенаправленно-организованного комплексного мульти-профессионального подхода. Реализация такого подхода представляет собой процесс социокультурных, развивающих психолого-педагогических теорий и практик, направленных на формирование профессиональных знаний, умений, навыков, личностных и деловых качеств сотрудника.

Системообразующим фактором социально-гуманитарного обеспечения профессионального становления сотрудника выступает объединение психолого-педагогической работы, т.е. преподавательская деятельность по ведению социально-гуманитарных дисциплин и психологическое сопровождение соединены в единую систему (кафедру).

Основу создания социально-гуманитарного обеспечения составляют ряд принципов:

- Принцип гуманистического (личностно-центрированного) подхода заключающийся в создании для каждого обучающегося необходимых условий, позволяющих максимально развить свои индивидуальные и профессиональные способности, предполагающий психолого-педагогическую поддержку и помощь сотруднику в сложных, трудных жизненных ситуациях.
- Принцип системного подхода способствует решению вопросов обучения и психолого-педагогического сопровождения в условиях целостной ситуации развития сотрудника в контексте его связей и отношений с другими.
- Принцип деятельностного подхода направлен на исследование реального процесса взаимодействия личности и деятельности, решение профессионально значимых задач. Реализация деятельностного принципа позволяет определить тактику социально-гуманитарного обеспечения, выбор средств и способов достижения поставленных целей.

- Принцип диалогизма. Диалог здесь трактуется не в обыденном понимании (как разговор между двумя людьми), а в исходном (греч. dia - сквозь + logos - слово, отношение) - симметричные, равнозначные межличностные отношения, утверждающие право каждого быть понятым и понимать другого; право на взаимопринятие и взаимоуважение.

В связи с этим нами выделены основные этапы и направления деятельности социально-гуманитарного обеспечения:

На первом этапе активизируется психологическое направление. Психологи-преподаватели непосредственно реализуют психолого-педагогическую диагностику личностных особенностей сотрудников. Диагностика осуществляется до начала учебных занятий и в случае необходимости в период адаптации (первый год) обучения в образовательной организации системы МВД России.

В рамках деятельностного аспекта психолого-педагогическая диагностика включает изучение профессионально значимых качеств сотрудника, особенностей межличностного взаимодействия, структуры интеллекта, работоспособности, мотивации к работе и обучению, адаптационных возможностей. Кроме того, психолого-педагогическая диагностика направлена на выявление дезадаптивных форм поведения. В результате проведенной диагностики дается прогноз на дальнейшее обучение. При необходимости в период обучения проводится анализ причин неуспеваемости и нарушения дисциплины.

После проведения диагностики психологи-преподаватели осуществляют адаптационно-мотивационный тренинг для обучающихся первого курса. Данная работа также проводится до начала учебных занятий. В дальнейшем в период обучения, в рамках социально-личностного аспекта психологи-преподаватели осуществляют:

- наблюдение за профессиональным и личностным развитием;
- занятия по регуляции эмоционально-волевой сферы; коррекции негативных эмоционально-личностных особенностей, профессиональной деформации;
- психологическую помощь обучающимся в разрешении конфликтных ситуаций; личных и семейных взаимоотношений и т.д.
- взаимодействие с курсовыми офицерами, кураторами учебных групп по вопросам общения с обучающимися, их способностей.

На втором этапе преимущественно осуществляется педагогическая деятельность:

- проведение учебных занятий (философия, психология, этика, социология и т.д.);
- консультирование, беседы, морально-психологическая помощь и поддержка;
- методическое обеспечение по социально-гуманитарным дисциплинам;
- научно-исследовательская деятельность.

Необходимо подчеркнуть, что на данном этапе психологи-преподаватели проводят занятия по психологическим дисциплинам в тех группах, где они проводили психолого-педагогическую диагностику и адаптационно-мотивационный тренинг. Консультирование, беседы, морально-психологическую помощь и поддержку могут оказывать преподаватели социально-гуманитарных дисциплин.

Таким образом, происходит непрерывное психолого-педагогическое сопровождение сотрудников в процессе обучения. Создается социально-гуманитарная среда (обеспечение), в которой с одной стороны обучающийся находится под непрерывным психолого-педагогическим наблюдением, с другой стороны это гуманное наблюдение направлено на своевременную помощь и поддержку.

В целом, сотрудники в период профессионального становления проходят курс обучения, а также выполняют те виды полезной деятельности, конечный продукт которых можно использовать в конкретных условиях службы. Задача социально-гуманитарного обеспечения помочь сотрудникам адаптироваться к обучению в условиях служебной деятельности и выбрать путь к саморазвитию.

Первый год обучения (службы) оказывает существенное влияние на профессиональное становление сотрудников, поскольку определяет дальнейшую профессиональную направленность, социальное окружение и т.д. В период профессиональной адаптации молодому сотруднику важно не только получить необходимые знания, умения и навыки, ему необходимо понять и принять, что профессия правоохранителя – это «жизненное кредо», образ жизни, который предполагает формирование в том числе профессиональной концепции, философского мышления. Профессиональная концепция представляет собой задачу не просто выжить в небезопасном мире и обеспечить себе спокойное существование, у сотрудников органов внутренних дел совсем другие задачи, быть нужными, полезными, а с безопасностью – как повезет. Профессиональная концепция раскрывает личностный смысл деятельности, помогает усвоить, что служба в правоохранительной системе сопряжена с многочисленными проблемами, страхами, потерями, разочарованиями, одиночеством, переживаниями и это нормально. Главное спасение в этих условиях деятельности – любовь и нужно научиться любить все то, что у тебя есть. Такая философия способна обезопасить тяжелый путь человека, поддержать и помочь ему развить свои способности в профессии, реализовать в ней себя. Собственно это и является социально-гуманитарным обеспечением.

Третий этап. Социально-психолого-педагогическое направление, которое осуществляется до окончания обучения в образовательной организации системы МВД России и включает следующие направления работы социально-гуманитарного обеспечения:

- проведение учебных занятий по социально-гуманитарным дисциплинам и научно-исследовательская деятельность;
- организация конференций по проблемам психологии, социологии, педагогике и т.д. с целью развития и просвещения сотрудников и руководителей;
- изучение, оценка, определение и создание социально-психологических условий адаптации сотрудников в период их профессионального становления, в том числе благоприятного социально-психологического климата в группах, стилях управления;
- проведение социально-психологического тренинга общения;
- наблюдение за профессиональным и личностным развитием обучающихся, оказание им психолого-педагогической помощи и поддержки.

Таким образом, создание социально-гуманитарного обеспечения сотрудников в период их профессионального становления в образовательной организации системы МВД РФ способствует соединению двух взаимосвязанных между собой процессов, таких как

процесс обучения и психологическое сопровождение обучающихся, направленные на реализацию гуманистического подхода в образовании столь необходимого для профессионального становления.

Библиография

1. Вахнянская И. Л. Теории личности и личностного роста в современной психологии / И.Л. Вахнянская. – Изд-во «Ижевск», 1998. 44 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Изд-во «Минск: БГУ», 1976. 176 с.
3. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй. – М., 1994. С. 15-50.
4. Нежкина Л.Ю., Ярославцева И.В., Капустюк О.Ю. О профессиональной компетентности сотрудника органов внутренних дел / Л.Ю. Нежкина, И.В. Ярославцева, О.Ю. Капустюк. – Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 1 (61). с. 184-188.
5. Степанчук, О. А. Гуманитарные знания в системе современного образования / О. А. Степанчук. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. 1. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 24-27. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1033/> (дата обращения: 18.11.2022).

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Объектом исследования в представленной работе выступает профессиональное становление сотрудника полиции, а предметом – его социально-гуманитарное обеспечение.

Работа имеет несомненную актуальность по причине того, что рассматриваемые в ней вопросы лежат на пересечении очень многих гуманитарных плоскостей: педагогической, психологической, социальной и пр. и затрагивают фактически жизнь каждого человека, проходящего свой путь становления в академической и далее в профессиональной среде.

Рассмотрение общегуманитарной проблемы применительно к конкретной педагогической системе подготовки сотрудников полиции позволяет говорить об элементах локальной новизны в тексте.

Исследование носит полностью теоретический характер. Основным его методом фактически выступает описательный общепедагогический анализ.

Работа написана языком полностью соответствующим нормам научного стиля. С учётом того, что в статье затрагивается весьма обширная гуманитарная проблема, труд будет интересен достаточно широкой аудитории.

По работе имеются следующие замечания.

Структурные: в тексте отсутствует описание методологии в виде отдельного блока или же определенной содержательной части, где автор обосновывает выбранный инструментарий согласно замыслу исследования.

Заключение работы не соответствует общепринятым требованиям. Оно должно содержать тезисные выводы как по теории, так и по практике.

Рекомендуется дополнить перечень литературы более современными источниками.

Несмотря на то, что полностью теоретическая работа вполне допустима с точки зрения журнального жанра, она всё же должна перекидывать мостик к практике и содержать конкретные предложения относительно совершенствования социально-гуманитарного обеспечения рассматриваемого процесса. Вероятнее всего, эти предложения должны касаться конкретных методов и форм преподавания гуманитарных дисциплин, столь значимых для развития личности в целом и ее профессионального становления в частности.

Содержательное замечание сводится к тому, что заявленная тема в ней «приоткрыта», но не раскрыта. Обеспечение как педагогический феномен представляет собой собирательное понятие, поэтому статья с таким названием должна содержать анализ структурных компонентов той или иной работы, как на уровне самой деятельности, так и на уровне материального инструментария т.е. средств обучения и воспитания.

В целом в теоретической части автор скорее аргументирует значимость процесса, нежели анализирует его. В практической части говорится о принципах и ещё подробнее об этапах становления. По этой причине статью лучше назвать «Этапы профессионального становления....»

В целом общепедагогические тезисы в статье явно преобладают над методической конкретикой, что снижает уровень проработки материала.

Эти замечания обедняют работу с содержательно-аналитической точки зрения. Однако следует признать, что с учётом высокой педагогической актуальности и хорошего языкового качества текста ее уровень можно оценить как приемлемый и допустимый к публикации в рецензируемом журнале по психолого-педагогическому направлению

Англоязычные метаданные

"Strict Care" as the Basis of Educational and Psychocorrective Activities in Russian Penitentiary**Bogachev Aleksei Mikhailovich**

Head of the Laboratory of Theological Research, Department of History and Social Sciences, Herzen State Pedagogical University of Russia

197198, Russia, g. Saint Petersburg, ul. Bol'shaya Pushkarskaya, 6, kv. 20

✉ amb1976@mail.ru

**Lomonos Andrei Alekseevich**

Deputy Head, Federal Penitentiary Service of the Republic of Karelia

185013, Russia, Republic of Karelia, Petrozavodsk, Zhukovsky str., 32A

✉ alexrus2100@yandex.ru

**Bobrova Natal'ya Viktorovna**

PhD in Psychology

Head of Psychological Service, Federal Penitentiary Service for the Republic of Karelia

185013, Russia, Republic of Karelia, Petrozavodsk, Zhukovsky str., 32A

✉ ambogachev1976@gmail.com



Abstract. The article presents the adaptation of the pedagogical and psychological-pedagogical approach based on the idea of "strict care". The authors prove the thesis about the need to actualize in the mental reality of individuals who have committed crimes a sense of belonging (community) and creative attitudes (first of all, towards healthy parenthood) as a basis for awakening conscience as opposed to malignant guilt and shame. This feeling, in turn, turns to a transcendent function that manifests itself during the spiritual development of the individual and the acquisition of meaning. The authors also present the idea of developing a program for the upbringing and personal development of women convicted for the first time for crimes of small and medium gravity. It is assumed that the implementation of the developed program will become the basis for a series of empirical studies. The scientific novelty of the research is in the synthesis of the domestic approach to education based on the experience of Anton Makarenko and the concept of individual psychology and pedagogy by Alfred Adler, as well as an existential approach equally applicable both in the field of pedagogy and psychology. This kind of synthesis allows us to reach a practice-oriented methodology and appropriate methods in educational and educational-psychological work on rehabilitation and personal development of women convicted of minor crimes and convicted for the first time. In case of practical success of the implementation of the relevant program, it can be extrapolated both to other categories of convicts, and, in the future, to the pedagogical and psychological-pedagogical co-education of persons suffering from PTSD.

Keywords: Superiority, Insight, Involvement, Sense, Shame, Guilt, Conscience, Development, Personality, Soul

References (transliterated)

1. Frankl V. Skazat' zhizni «Da!»: psikholog v kontslagere. Izdatel'stvo «Smysl», perevod na russkii yazyk, 2004. M: Al'pina non-fikshn, 2009. — 239 s.
2. Religioznye, eticheskie i bytovye kategorii v bessoznatel'noi oblasti psikhicheskoi real'nosti sovremennoi rossiiskoi molodezhi: popytka sravnitel'nogo analiza / A. M. Bogachev, A. O. Blinkova, A. M. Prilutskii [i dr.] // Filosofiya i kul'tura. — 2020. — № 8. — S. 53-67. — DOI 10.7256/2454-0757.2020.8.33359. — EDN TWQYMM.
3. Makarenko, A. S. Pedagogicheskaya poema v 2 kn. Kniga 1 / Moskva : Izdatel'stvo Yurait, 2022. — 348 s.
4. Adler A. Individual'naya psikhologiya i razvitie rebenka. — M.: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2017., 167 s.
5. Adler A. Ponyat' prirodu cheloveka. — SPb.: Akademicheskii proekt, 1997. — 256 c.
6. Adler A. O stremlenii k prevoskhodstvu. — SPb.: Aster-Kh, 2017, 44 s.
7. Bern E. Za predelami igr i stsenariyev / Sost. Klod M. Shtainer i Karmen Kerr; per. s angl. Yu. I. Gerasimchik. — 2-e izd. — Minsk: Popurri, 2008. — 464 s.
8. Adler A. Ocherki po individual'noi psikhologii. — M.: Kogito-Tsentr, 2002, 219 s.
9. Klyain M., Lyubov', vina i reparatsiya. — T. II. — Izhevsk: ERGO, 2007. 386
10. Bogachev, A. M. Put' k Drugomu. O nekotorykh zakonomernostyakh prakticheskoi psikhologii: monografiya / A. M. Bogachev. — 2-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. — Sankt-Peterburg : Asterion, 2019. — 221 s.
11. Prilutsky, A. M. Ontological and axiological peculiarities of mental structures and processes in children and adolescents in the conditions of virtualization of main activities / A. M. Prilutsky, A. M. Bogachev, A. O. Blinkova // . — 2019. — Vol. 8. — No 5A. — P. 85-95. — DOI 10.34670/AR.2019.45.5.040. — EDN SUNCDA
12. Khillman Dzh. «Opus psikhologii: sotvorenie dushi» // Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza.-2005-. № 3, S. 234-249
13. Bogachev, A. M. Osobennosti samootsenki predstavitelei podrostkovogo (yunosheskogo) vozrasta kak marker formirovaniya identichnosti lichnosti / A. M. Bogachev // Nauchnoe mnenie. — 2020. — № 1-2. — S. 144-150. — DOI 10.25807/PBH.22224378.2020.1.2.144.150. — EDN JOQHSR.
14. Tarasova S.A. Psikhologicheskie problemy osuzhdennykh v svete ekzistentsial'no-analiticheskoi teorii A. Lenge // Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta.- 2014.-№2 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-problemy-osuzhdennykh-v-svete-ekzistentsialno-analiticheskoy-teorii-a-lenge> (data obrashcheniya: 01.11.2022).
15. Bogachev, A. M. Ekstremistskoe povedenie kak "akt kommunikatsii": teologo-psikhologicheskii analiz / A. M. Bogachev, A. M. Prilutskii, G. I. Teplykh // Voprosy teologii. — 2021. — T. 3. — № 2. — S. 267-281. — DOI 10.21638/spbu28.2021.209. — EDN OCQPWJ.
16. Vorontsov, A. V. Tragediya v Kerchi: opyt sotsial'no-psikhologicheskogo analiza predposylok / A. V. Vorontsov, A. M. Prilutskii, A. M. Bogachev // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. — 2019. — T. 24. — № 2(77). — S. 138-144. — DOI 10.24411/1999-6241-2019-12002. — EDN EHYCCQ.
17. Psikhosemiotika destruktivnogo povedeniya: ot ubiistva simvolicheskogo k ubiistvu real'nomu / A. V. Vorontsov, A. M. Prilutskii, A. M. Bogachev, G. I. Teplykh // Obshchestvo. Sreda. Razvitie. — 2022. — № 1(62). — S. 86-96. — DOI 10.53115/19975996_2022_01_086-096. — EDN WKINOA.
18. Andrew T.A., Fallon K.K. Asphyxial games in children and adolescents // Am. J.

Forensic. Med. Pathol. – 2007, № 28(4). – P. 303–307

19. Panova O.B. Ekzistentsial'nyi podkhod k pravovoi resotsializatsii vospitannikov detskikh ispravitel'nykh uchrezhdenii // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzistentsialnyy-podhod-k-pravovoy-resotsializatsii-vospitannikov-detskikh-ispravitelnyh-uchrezhdeniy> (data obrashcheniya: 26.10.2022).
20. Ostanovites' na putyakh vashikh! ... Zapiski tyuremnogo svyashchennika. /// Protoierei G. Kolyada [Elektronnyi resurs] : sait «Azbyka very»URL: https://azbyka.ru/otechnik/Gleb_Kaleda/ostanovites-na-putjah-vashih-zapiski-tyuremnogo-svjashchennika/ (data obrashcheniya 01.11.2022)
21. Prilutskii, A. M. Psikhologo-teologicheskie aspekty podgotovki k tainstvam pokayaniya i prichashcheniya v pravoslavii / A. M. Prilutskii, A. M. Bogachev // Voprosy teologii. – 2020. – T. 2. – № 2. – S. 297-314. – DOI 10.21638/spbu28.2020.208. – EDN HQKDOF

Resource Assessment and Inclusion Risks: Students' View

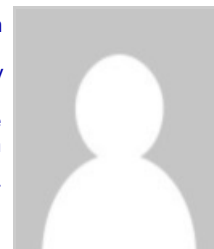
Kukuev Evgenii Anatol'evich

PhD in Psychology

Head of the Department of Monitoring research of the Resource and Training Center, Associate Professor of the Chair of Child Psychology and Pedagogy, University of Tyumen

625003, Russia, Tyumen region, Tyumen, Motorostroiteley str., 1, sq. 117

✉ kea.psy@gmail.com



Volosnikova Lyudmila Mikhailovna

PhD in History

Associate Professor, Director of Institute of Psychology and Pedagogy, University of Tyumen

625031, Russia, Tyumen region, Tyumen, ul. Proezd 9 May, 5, of. 325

✉ I.m.volosnikova@utmn.ru



Ogorodnova Ol'ga Vasil'evna

PhD in Pedagogy

Head of the Department of Educational Consulting of the Resource and Training Center, Associate Professor Head of the Chair of Child Psychology and Pedagogy, University of Tyumen

625031, Russia, Tyumen region, Tyumen, ul. Trade Union, 70, office 129

✉ o.v.ogorodnova@utmn.ru



Elantseva Svetlana Aleksandrovna

PhD in Psychology

Associate Professor, Department of P. P. Ershov Ishim Pedagogical Institute (Branch), Tyumen State University

627750, Russia, Tyumen region, Ishim, Lenin str., 1, office 12

✉ s.a.elantseva@utmn.ru



Abstract. The study aims to analyze the resources and risks of inclusion in a comprehensive school from the point of view of students. The authors proceed from the position that one of the criteria of inclusivity can be the subjective well-being of students, as a direct integrative assessment of satisfaction and positive emotions. Therefore, it is important to analyze the student's position (voice) in assessing inclusive educational processes in schools. In 2021, a continuous survey of students from one school in the city of Tyumen was conducted. The

sample consisted of 807 students. The study was conducted using the author's questionnaire. The questionnaire of the international research project on the study of the subjective well-being of children "Detsky Mir" - Children'S WORLD and inclusion indicators (Booth, T. Einscow, M.) is taken as a basis. The statistical software package SPSS-23.0 was used for statistical analysis. The analysis made it possible to identify the risks of inclusion that must be taken into account when organizing and implementing the educational process, insufficient level of satisfaction with school as a component of subjective well-being; a tendency to decrease school satisfaction during the transition from 7th to 11th grades; significantly lower grades of all components of subjective well-being by students with OOP; significantly lower grades of all components of inclusion in students with OOP. The survey revealed the inclusion resources in the school under study: satisfaction with friends, family, yourself and your life prospects; high appreciation of inclusive culture at school.

Keywords: parents, school, evidence-based educational policy, assessment, satisfaction, inclusive education, subjective well-being, special educational needs, inclusion, life prospects

References (transliterated)

1. Avdeeva T. N. Psikhologicheskaya gotovnost' k inklyuzivnomu obrazovaniyu pedagogov i roditelei razlichnykh kategorii detei : monografiya / T. N. Adeeva. – Kostroma : Izd-vo Kostrom. gos. un-ta, 2017. – 82 s.
2. Aksenov S.I., Labutin A.S., Labutina N.M. Udovletvorennost' shkol'noi zhizn'yu kak pokazatel' effektivnosti vospitatel'noi deyatel'nosti obshcheobrazovatel'noi organizatsii // Pedagogicheskaya perspektiva. 2022. №1 (5). S.43-49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvoryonnost-shkolnoy-zhiznyu-obuchayuschimisya-kak-pokazatel-effektivnosti-vospitatel'noy-deyatelnosti-obshcheobrazovatel'noy> (data obrashcheniya: 07.12.2022).
3. Alekhina S. V. Printsipy inklyuzii v praktike obrazovaniya / S. V. Alekhina // Autizm i narusheniya razvitiya. – 2013. – T. 11. – № 1(40). – S. 1-6. – EDN TBPRTD.
4. But T., Einskou M. Pokazateli inklyuzii. Prakticheskoe posobie. M.: ROOI, «Perspektiva», 2007 124 s.; Corbett J. Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy // British Journal of Special Education. 2001. Vol. 28. № 2. P. 55—59. doi:10.1111/1467-8527.00219
5. Volosnikova L. M. Riski obrazovatel'noi inklyuzii: opyt regional'nogo issledovaniya Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta / L. M. Volosnikova, G. Z. Efimova, O. V. Ogorodnova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2017. – T. 22. – № 1. – S. 98-105. – DOI 10.17759/pse.2017220112. – EDN WCHPSL.
6. Ermolova T.V., Litvinov A.V., Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A. Sovid-19 i psikhicheskoe zdorov'e uchashchikhsya: zarubezhnye issledovaniya // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. 2021. Tom 10. № 1. C. 79-91. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100108>
7. Zagvyazinskii V.I., Plotnikov L.D., Volosnikova L.M. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii i strategiya ego vozmozhnogo razvitiya // Obrazovanie i nauka. 2013. № 4 (103). S. 3-14.
8. Ignatzheva S. V., Bruk Zh. Yu., Fedina L. V., Patrusheva I. V. Klassy psikhologo-pedagogicheskoi napravlenosti kak resurs sub"ektivnogo blagopoluchiya starsheklassnikov / S. V. Ignatzheva, Zh. Yu. Bruk, L. V. Fedina, I. V. Patrusheva // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2021. – № 4(73). – S. 36-44. – DOI 10.26105/SSPU.2021.73.4.004.

9. Kozhanova N. S., Bolgarova M. A., Pankrat'eva O. S. Problema obespecheniya psikhologicheskoi komfortnoi i bezopasnoi obrazovatel'noi sredy v inklyuzivnom obrazovanii // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019. № 4 (40). S. 307-321. doi: 10.32744/pse.2019.4.24
10. Korneeva E.N., Shvetsova S.V. Dinamika udovletvorennosti obrazovaniem uchashchikhsya starshikh klassov // *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. 2021. №6 (123). – s.169-177. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-udovletvorennosti-obrazovaniem-uchaschihsya-starshih-klassov> (data obrashcheniya: 07.12.2022).
11. MOT (2020). Global'nyi otchet. Molodezh' i COVID-19: vliyanie na rabotu, obrazovanie, prava i psikhicheskoe blagopoluchie. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753026.pdf (data obrashcheniya 18.10.2022).
12. Orsag Yu.V., Konovalova A.P. Model' inklyuzivnoi shkoly «Shkola tolerantnosti». URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42970003> (data obrashcheniya: 21.11.2022).
13. Pokazateli inklyuzii: prakt. posobie. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/10/06/713c77ef496c4ebe21a960f1982ae12e/pokazateli-inkluziicopy.pdf> (data obrashcheniya: 11.02.2022).
14. Sefai K. Sotsial'no-emotsional'noe obuchenie (SEL) kak strategiya inklyuzivnogo obrazovaniya (Perevod: Bruk Zh. Yu.) / *Inklyuziya v universitetakh: global'nye trendy i lokal'nye strategii* Sbornik statei mezhdunarodnogo nauchnogo onlain foruma. 2020 Izdatel'stvo: Izdatel'stvo "Znanie-M" (Moskva), S.11-19. Rezhim dostupa: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44476636> (data obrashcheniya 10.11.2022 g.)
15. Sub'ektivnoe blagopoluchie u detei: instrumenty izmereniya i vozrastnaya dinamika / Archakova T.O. [i dr.] // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2017. Tom 22. № 6. S. 68-76
16. Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" ot 29.12.2012 N 273-FZ. Rezhim dostupa: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya 22.11.2022 g.)
17. Fedorova E. D. Prakticheskii opyt shkol Sankt-Peterburga v sozdanii inklyuzivnogo obrazovaniya / E. D. Fedorova // *Molodoi uchenyi*. – 2021. – № 37(379). – S. 136-139.
18. Yakovleva E.A. Evolyutsiya predmetnogo prostranstva issledovaniy schast'ya i sub'ektivnogo blagopoluchiya v mirovoi i rossiiskoi nauke // *JER*. 2020. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-predmetnogo-prostranstva-issledovaniy-schastya-i-subektivnogo-blagopoluchiya-v-mirovoy-i-rossiyskoy-nauke> (data obrashcheniya: 18.10.2022).
19. Yarskaya V.N., Yarskaya-Smirnova E.R. Inklyuzivnaya kul'tura sotsial'nykh servisov // *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2015. № 12. S. 133–140
20. Antaramian S. The importance of very high life satisfaction for students' academic success // *Cogent Education*. 2017. № 4:1. DOI: 10.1080/2331186X.2017.1307622
21. Ben-Arieh A. The child indicators movement: Past, present, and future // *Child Indicators Research*. 2008. № 13–16.
22. Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, 74, 573–596; Ben-Arieh, A., Rees, G., & Dinisman, T. (2017). Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCWeB) <https://www.sciencedirect.com/journal/children-and-youth-servicesreview/vol/80?sdc=1>. Accessed 12 Aug 2019
23. Bradburn, N. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine Pub. Co.; Diener, E., & Diener, S. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181–185

24. BrukZh., Ignatjeva S., Sianko N. and Volosnikova L. Does age Matter? Life Satisfaction and Subjective Well-Being among Children Aged 10 and 12 in Russia //Population Review. 2021. Vol. 60 (1). Rp. 75-96
25. Cefai, C. & Cooper, P. 2010, "Students without voices: the unheard accounts of students with social, emotional and behavior difficulties.//, European Journal of Special Needs Education, vol. 25, no. 2, pp. 183-198
26. Ignatjeva S., Bruk Zh., and Semenovskikh T. Reflective Component in the Structure of Children's Subjective Well-Being //Child Indicators Research. 2020. Vol. 13(2). Pp. 609-634
27. Rees G., Savahl S., Lee B.J., Casas, F. (eds.). Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19. [Elektronnyiresurs]Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). 2020. URL: <https://isciweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report2020.pdf>(dataobrashcheniya: 20.11.2022).
28. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. JournalofPersonalityandSocialPsychology, 57(6), 1069–1081;
29. UNICEF Innocenti. Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries. Innocenti Report Card 16, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence. 2020.

Improving the System of Legal and Civic Education of Students in Higher Education Institutions

Dianov Sergei Aleksandrovich 

Doctor of History

Professor, Department of Public Administration and History, Perm National Research Polytechnic University;
Professor, Department of Private Law, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

614990, Russia, Perm Krai, Perm, Komsomolsky Prospekt str., 29

✉ sadianov@gmail.com

Dianova Yuliya Viktorovna 

PhD in Cultural Studies

Assistant Professor, Department of Design, Graphics and Engineering Geometry, Perm National Research Polytechnic University

614990, Russia, Perm Krai, Perm, Komsomolsky Prospekt str., 29

✉ julok1@mail.ru

Abstract. The subject of the authors' research is the problem of improving the mechanisms of legal education and civic education of students in educational institutions of higher education. Attention is drawn to the presence of scenarios of legal education (personal adaptation programs) of students in advanced Russian universities. At the same time, the formal nature of such programs is recognized, their abstraction from the existing realities in the educational environment of the university. It is emphasized that in the professional pedagogical community back in the 2000s, by no means difficult questions were postulated about what performance indicators of legal education and civic education in higher education should consist of. An equally important topic for discussion is the complexity of organizational and regulatory nature in determining the criteria for the effectiveness of legal education methods,

which are proposed to be used in training sessions. The authors of the article formulated project proposals intended for practical application in the implementation of strategies of legal education and civic education of students at universities, taking into account the profile of the main professional educational programs being implemented. The author's programs on regulatory and legal support of education (professional, profile) for students of pedagogical, law enforcement and technical (engineering) universities are described.

Keywords: legal regulation, student communities, socialization, preventive measures, vocational education, university, legal education, civic education, educational environment, higher education

References (transliterated)

1. Osnovy prava: ucheb.-metod. kompleks / A.N. Pugachev, O.G. Stankevich, D.G. Solotskii i dr.; Pod obshch. red. A.N. Pugacheva. Novopolotsk: PGU, 2005. 352 s.
2. Pravovedenie: ucheb. dlya studentov vuzov neyuridicheskogo profilya / M.N. Marchenko, E.M. Deryabina; MGU im. M.V. Lomonosova. M.: Prospekt, 2003. 416 s.
3. Shkatulla V.I. Obrazovatel'noe pravo: uchebnik dlya vuzov. M.: NORMA – INFRA-M, 2001. 681 s.
4. Obrazovatel'noe pravo: ucheb.-metod. posobie. / avt.-sost. S.A. Dianov; Perm. gos. ped. un-t. Perm', 2010. 120 s.
5. Dianov S.A. Tendentsii razvitiya sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva v RF i pravovoe regulirovanie deyatel'nosti pedagoga // Sovremennye innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii v informatsionnom obshchestve: Mater.V Mezhdunar. zaochnoi nauch.-metod. konf. (Perm', 30 aprelya 2013 g.). Tom 1. Perm': Permskii institut (f) RGTEU, 2013. S. 56–60.
6. Borytko N.M. Normativno-pravovoe obespechenie obrazovaniya: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov / N.M. Borytko, I.A. Slovtsova. Volgograd. Izd-vo VGIPK RO, 2006. 236 s.
7. Yagofarov D.A. Normativno-pravovoe obespechenie obrazovaniya. Pravovoe regulirovanie sistemy obrazovaniya: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. M.: VLADOS, 2008. 399 s.
8. Fedorova M.Yu. Normativno-pravovoe obespechenie obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po ped. spets. M.: Academia, 2008. 192 s.
9. Skorobogatov A.V. Normativno-pravovoe obespechenie obrazovaniya: uchebnoe posobie / A.V. Skorobogatov, N.R. Borisova. Kazan': Izdanie «Poznanie» Instituta upravleniya, ekonomiki i prava, 2014. 288 s.
10. Sizganova E.Yu. Normativno-pravovoe obespechenie obrazovaniya: uchebnoe posobie / E.Yu. Sizganova. Orsk: Izd-vo OGTI, 2011. 207 s.
11. Fedorova M.Yu. Normativno-pravovoe obespechenie obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenii vyssh. prof. obrazovaniya. 4-e izd., ispr. M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2013. 176 s.
12. Shestakov S.A. Problemy politicheskogo prosveshcheniya sotrudnikov organov vnutrennikh na sovremennom etape // Yuridicheskaya nauka i pravookhranitel'naya praktika. 2017. № 3 (41). S. 177–182.
13. Dubkov V.A. Importozameshchenie i ego rol' v razvitii otechestvennogo proizvodstva // Obshchestvo. 2022. № 1-1 (24). S. 57–61.
14. Saifutdinova G.S. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kreativnosti

budushchego inzhenera // Obzor pedagogicheskikh issledovanii. 2021. Tom 3. № 7. S. 166–169.

Subject-generated environments as the basis for the formation of a personal-developing digital educational environment

Litvin Dmitrii Vladimirovich 

PhD in Pedagogy

Deputy Head of the Department, Department of Fire and Physical Training Organization, Federal State Public Educational Establishment of Higher Education «Management Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation».

125993, Russia, Moscow, Z. and A. Kosmodemyanskikh str., 8

✉ d_litvin@mail.ru

Mangasarova Lyudmila Anatol'evna 

Adjunct, Department of Psychology, Pedagogy and Organization of Work with Personnel, Federal State Public Educational Establishment of Higher Education «Management Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation».

125993, Russia, Moscow, Z. and A. Kosmodemyanskikh str., 8

✉ lumima@mail.ru

Abstract. The article discusses the features of the formation of a personality-developing educational environment in the context of global digitalization. The concept of the digital educational environment (hereinafter referred to as the DSP) is revealed in the context of its personality-developing nature, the basic scheme of the functioning of the subject-generated environments in the digital educational environment is substantiated, the factors determining the personality-developing potential of the digital educational environment are highlighted, as well as the features of the teacher's activity on the formation of the developing environment by digital means in the refraction of traditions and innovations. The traditional understanding of the educational environment is undergoing a significant transformation due to digitalization. The study showed that the formation of a developing digital educational environment should be carried out with a mandatory emphasis on the subject-generated characteristics of the environment, resolving the contradiction between the multiplicity and openness of potentially developing resources, on the one hand, and the uncertainty, non-obviousness of the results of interaction of subjects, on the other hand. For the teacher, the digital educational environment acts as a discrete education, whereas for the student it is a single structured digital space (a single environment). The activity of a teacher on the formation of a developing environment by digital means, giving it developing functions are associated with pedagogical competence to fill the environment with appropriate situational and event content, contributing to the generation of environments in education by students themselves and filling them with authentic meaning. The specified competencies of the teacher depend on the completeness of the theoretical understanding of the peculiarities of the emergence of subject-generated environments in the digital educational environment. The scientific novelty lies in the fact that for the first time a personality-developing digital educational environment is considered through the concept of subject-generated environments, which brings the student's personality to the center of relevant educational projects. The development of the student's personality in the DSP is a multifactorial and open subject-dependent process with a variability of resources for self-change, the research attitude to which corresponds to the post-non-classical stage of the development of science.

Keywords: pedagogical competencies, subject-subject interaction, subject-containing systems, system approach, student-centered education, digitalization, personality development, educational environment, situational-event content, pedagogical design

References (transliterated)

1. Natsional'nyi proekt «Obrazovanie» [Elektronnyi resurs]. Sait Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (data obrashcheniya: 07.11.2021).
2. O gosudarstvennoi informatsionnoi sisteme «Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda»: Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 16.11.2020 № 1836 [Elektronnyi resurs]. Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202011190005?index=0&rangeSize=1> (data obrashcheniya: 07.11.2021).
3. Zima N.A. Globalizatsiya kul'tury i spetsifika ee proyavleniya v Rossii: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Stavropol', 2005. 24 s.
4. Vypryazhkina Zh.N. Politiko-pravovaya transformatsiya institutov grazhdanskogo obshchestva v usloviyakh globalizatsii: dis. ... kand. yur. nauk. Rostov-na-Donu, 2005. 176 s.
5. Kirillova N.B. Mediakul'tura: ot moderna k postmodernu. M.: Akademicheskii proekt, 2006. 448 s.
6. Kravtsov S.S. Ne tsifroi edinoi. Sait Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/press/3312/ne-cifroy-edinoy/> (data obrashcheniya: 07.11.2021).
7. Es'kov V.M., Zinchenko Yu.P., Filatova O.E. Priznaki paradigmy i obosnovanie tret'ei paradigmy v psikhologii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser 14. Psikhologiya. 2017. № 1. S. 3-17.
8. Strigunov Yu.V. Mezhheneratsionnye otnosheniya v sovremenном rossiiskom obshchestve: dinamika tsennostei starshego pokoleniya i molodezhi: avtoref. dis. ... kand. sots. nauk. Rostov-na-Donu, 2009. 26 s.
9. Vagin D.Yu. Preemstvennost' pokolenii v sfere dukhovno-nravstvennykh tsennostei sovremennoi molodezhi Rossii: avtoref. dis. ... kand. sots. nauk. Nizhnii Novgorod, 2015. 26 s.
10. Bodriyar Zh. Ekstaz kommunikatsii // The Anti-Aesthetic. Essays on Postmodern Culture / Ed. H. Foster. Port Townsend: Bay Press, 1983. P. 126-133. (perevod D.V. Mikhel').
11. Robert I.V. Razvitie aksiologii obrazovaniya perioda tsifrovoy transformatsii // Chelovecheskii kapital. 2021. № 12(156). T. 2. S. 9-14.
12. Vaindorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. Tsifrovaya didaktika: osobennosti organizatsii obucheniya v obrazovatel'noi organizatsii // Chelovecheskii kapital. 2021. № 12(156). T. 2. S. 15-22.
13. Lodge J.M., Kennedy G., Lockyer L. Digital learning environments, the science of learning and the relationship between the teacher and the learner // Learning Under the Lens. Applying Findings from the Science of Learning to the Classroom. UK. Abingdon: CRC Press. 2020. 254 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/329544254_Digital_learning_environments_the_science_of_learning_and_the_relationship_between_the_teacher_and_the_learner

(data obrashcheniya: 07.01.2022).

14. Sorokova M.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nei uchit'sya? // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2020. T. 25. № 2. S 44-58.
15. Lorenz B., Kikkas K., Laanpere M., Laugasson E. A Model to Evaluate Digital Safety Concerns in School Environment // Zaphiris P., Ioannou A. (eds) Learning and Collaboration Technologies. Lecture Notes in Computer Science. 2016. V. 9753. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-39483-1_64#citeas (data obrashcheniya: 07.01.2022).
16. Azhmukhamedov I.M., Kuznetsova V.Yu., Stanishevskaya A.V. Programmnyi produkt dlya upravleniya riskami pri ispol'zovanii tsifrovoi obrazovatel'noi sredy // Prikaspiiskii zhurnal: upravlenie i vysokie tekhnologii. 2021. №3. S. 72-81.
17. Shilova O.N. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: pedagogicheskii vzglyad // Chelovek i obrazovanie. 2020. №2(63). S. 36-41.
18. Opornye universitety – draivery razvitiya regionov: sbornik keisov luchshikh praktik opornykh universitetov Rossii. Sait Belgorodskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta (BGTU) imeni V.G. Shukhova URL: https://www.bstu.ru/about/overall_info/basic (data obrashcheniya: 07.01.2022).
19. Bilenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V. i dr. Didakticheskaya kontseptsiya tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / P.N. Bilenko, V.I. Blinov, M.V. Dulinov, E.Yu. Esenina, A. M. Kondakov, I.S. Sergeev. Pod nauch. red. V.I. Blinova, 2020. 98 s.
20. Nevzorova A.V. Izuchenie vozmozhnostei informatsionnoi sredy obrazovatel'noi organizatsii v professional'nom razvitii pedagoga // Obrazovanie i vospitanie. 2017. №1. S. 9-11.

Teaching a foreign language in terms of inclusion

Pristavko Kseniya Vladimirovna

Teacher in the Foreign Languages department of the Humanities faculty, Novosibirsk State Technical University

633162, Russia, Kolyan, Siberian Combine, region, village. Kolyan, ul. Sib-Combine, 9, of. Kolyan, Sib. combine, 9

✉ pristavko-ksuna.15@yandex.ru



Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of the actual problem of teaching a foreign language to people with disabilities in inclusive education. The article also presents the author's view on overcoming the main difficulties associated with teaching a foreign language to people with disabilities. The authors considered: the main legislative acts regulating inclusive education; the main periods of the development of inclusion in European countries. The authors also considered the main differences between the two learning systems: inclusion and integration; the most relevant problems of learning LOVZ in the conditions of inclusion; solutions to these problems proposed by other authors of scientific research. Based on the conducted research, the authors made the following conclusions: inclusive education is one of the strongest of the modern trends in education, due to the change of views on disability and human rights in general; the goal of inclusive education is the comprehensive development of a person with disabilities, his socialization and realization of his potential in society, as well as providing opportunities for academic and professional mobility for LOVZ. The author's contribution in this article is to summarize the results obtained by other researchers. The authors have deduced concrete steps to solve the existing difficulties, as well as proposed their own solutions to the existing difficulties.

Keywords: life-long learning, human rights, education for all, approaches to teaching, globalization, integration, disabilities, inclusive education, access to education, student-centered education

References (transliterated)

1. Körner I., Tisdall K., Uhlmann S., Schmid B., Freyhoff G. Towards Inclusive Education / I. Körner, K. Tisdall, S. Uhlmann, B. Schmid, G. Freyhoff. – Inclusion Europe. – 2007. – 20 pp.
2. Deklaratsiya prav cheloveka: ofits. tekst. – Organizatsiya ob"edinennykh natsii. – 2015. – 72 s.
3. Convention on the Rights of People with Disabilities: official text. – United Nations. – 2008. – 37 pp.
4. Mironova O.A. Klyuchevye kompetentsii lichnosti kak obrazovatel'nyi rezul'tat rossiiskoi sistemy obrazovaniya [Elektronnyi resurs] // Prepodavatel' XXI vek. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/federalnyy-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-kak-osnova-razvitiya-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii> (Zagl. s ekrana).
5. Staritsyna S. G. Obuchenie inostrannomu yazyku v usloviyakh inklyuzii: retrospektivnyi analiz problemy // Shatilovskie chteniya. – №1. – 2020. – S. 46-50.
6. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All: official text. – UNESCO. – 2005. – 37 pp.
7. Peker H., Regalla M. / H. Peker, M. Regalla // Foreign Language Annals – vol. 54. – 2021. – P. 73-90.
8. Zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29.12.2012 N 273-FZ [Elektronnyi resurs]: feder. zakon: [prinyat Gos. Dumoi 21 dekabrya 2012 g.: odobr. Sovetom Federatsii 26 dekabrya 2012 g.]. – Rezhim dostupa: https://sznu.social.tomsk.gov.ru/media/2020/04/25/1255457403/13._Federalny_j_zakon_ot_29.12.2012_god_vanii_v_Rossijskoj_Federacii_ch.pdf (Zagl. s ekrana).
9. Mikhailova A. G. Izuchenie inostrannogo yazyka v kontekste Inklyuzivnogo obrazovaniya / A. G. Mikhailova, T. A. Kokodei, S. P. Strokina, R. V. Kira // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie. № 1. – 2020. – S. 124 – 131.
10. Dolgopolova, E. G. Adaptatsiya rabochikh programm distsiplin kak sredstvo realizatsii printsipov inklyuzivnogo obrazovaniya v vuze / E.G. Dolgopolova, S.M. Kolova, O. V. Belkina // Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki». – 2020. – T. 12, № 1. – S. 90–104. DOI: 10.14529/ped200109
11. D'Almeida E. Modern foreign language classroom: inclusion of all / D'Almeida E. – Aston University. – 2015. – 229 pp.
12. Moreno J. M. Inclusive English classrooms: requirements, implications and limitations. A qualitative case study / J. M. Moreno // FOLIOS. Segunda época. – 2012. – № 36. – pp. 77-95
13. Kiryushina O. V. Organizatsiya uroka inostrannogo yazyka v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya / O. V. Kiryushina // Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. – 2020. – T.6, №1. – S. 41-52
14. Wamae G. M. I. The concept of inclusive education: teacher training and acquisition of English language in the hearing impaired / G. M. I. Wamae // British Journal of Special Education . – 2004. – Vol. 31. – №5. – P. 33-40.
15. Essex J. Modern foreign language education for learners with additional support needs

in Scotland / J. Essex, M. G. Macaskill // Support for Learning. – 2020. – Vol. 34. – № 4. – P. 441-453.

16. Solov'eva E. A. Gotovnost' budushchikh uchitelei inostrannykh yazykov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / E. A. Solov'eva, A. A. Kasimkina // Dnevnik nauki: elektronnyi nauchnyi zhurnal. – 2020. – №4. – Rezhim dostupa: <http://www.dnevniknauki.ru/> . – Zagl. s ekrana.
17. Sorokovykh G. V. Problema personalizatsii obucheniya inostannomu yazyku v usloviyakh inkyuzii / G. V. Sorokovykh // Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya. – 2017. – №2 (34). – S. 93-100.
18. Potapova M. D. Problemy i perspektivy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya / M.D. Potapova, E. N. Gorbunova // Yazykovye i kul'turnye kontakty: lingvisticheskii i lingvodidakticheskii aspekty: Materialy V mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. – 2020. – С. 283-289.

Formation of requirements for the interface of university websites based on accessibility and usability standards

Kiryanov Denis Aleksandrovich 

Master's Degree, Department of Information Systems and Software Engineering, Baltic State Technical University "Voenmeh" named after D. F. Ustinov

190005, Russia, Saint Petersburg, 1st Krasnoarmeyskaya str., 1

✉ dennis.kiryanov@gmail.com

Abstract. The subject of the research is the methods of building the user interface of university websites based on the intended purpose, the needs of the user audience and user limitations, including sensory-motor and cognitive-psychological limitations.

As a starting point for the study of the target audience and compliance with accessibility standards, an analysis of eight university websites is carried out, based on data from open sources.

The main violations that prevent the use of the University's website to varying degrees are considered, as well as the most well-known and often used approaches in interface design and design that make interfaces more convenient without overloading the user's short-term memory and without causing premature fatigue.

As a result of the research, the basic requirements for the design of the interface of the university's website are formed. According to the main conclusion of this study, in order to adapt the University's website to the limitations of users' capabilities, it is necessary to follow the main standards of usability and accessibility considered, such as GOST R 52872-2019, WCAG 2.1 and GOST R ISO 9241-20-2014, and also take into account the peculiarities of legislation that affect the formation of sections of the site and its accessibility for people with disabilities. It is necessary to adhere to such principles of interface organization and information presentation as: Hick's Law, Gestalt Principles, Miller's Law, Jacob's Law and Heuristics.

A special contribution of the author to the research of the topic is the analysis of the verification of eight sites of Russian universities for compliance with accessibility standards. This analysis showed that even the visually impaired versions of the sites reviewed do not

meet accessibility standards, which makes it difficult for people with disabilities to access information and emphasizes the importance of the study.

The novelty of the research lies in the formation of the basic requirements for the user interface of university websites. The results of the study can be further used in the construction of such information systems.

Keywords: Cognitive impairment, Motor disorders, Hick's law, Short-term memory, Jakob's law, Accessibility, Usability, Interface design, WCAG, Usability heuristics

References (transliterated)

1. Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" ot 29.12.2012 N 273-FZ (s izmeneniyami na 30 dekabrya 2021 goda).
2. Prikaz Federal'noi sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki ot 14.08.2020 № 831 "Ob utverzhdenii Trebovaniy k strukture ofitsial'nogo saitа obrazovatel'noi organizatsii v informatsionno-telekommunikatsionnoi seti "Internet" i formatu predstavleniya informatsii".
3. Federal'nyi zakon "O sotsial'noi zashchite invalidov v Rossiiskoi Federatsii" ot 24.11.1995 N 181-FZ (s izmeneniyami na 11 iyunya 2021 goda).
4. Bondarenko N. V., Gokhberg L. M., Kuznetsova V. I. Indikatory obrazovaniya: 2021: statisticheskii sbornik / Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». — M.: NIU VShE. 2021. — 508 s. URL: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2356-8> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
5. Gokhberg L. M., Ozerova O. K., Sautina E. V. Obrazovanie v tsifrakh: 2021: kratkii statisticheskii sbornik / Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». — M.: NIU VShE. 2021. — 132 s. URL: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2384-1> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
6. Website traffic – Check and analyze any website [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.similarweb.com> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
7. Konasova N. Yu. Portret abiturienta / Vysshaya shkola ekonomiki. 2016. URL: https://spb.hse.ru/data/2017/10/10/1159396033/Issledovanie_Abiturient_2016.pdf (data obrashcheniya: 04.02.2022).
8. Konasova N. Yu. Ot chelovecheskogo potentsiala k chelovecheskomu kapitalu: kachestvennye rezul'taty obrazovaniya i vozmozhnosti ikh izmeneniya v programmakh vzaimodeistviya shkoly i vuza // Ped.Rev.. 2017. №3 (17). URL: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-3-134-143> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
9. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede model in context // Online Readings in Psychology and Culture. 2011. URL: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
10. Country Comparison – Hofstede Insights [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/kazakhstan,russia,ukraine/> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
11. GOST R 53622–2009. Natsional'nyi standart Rossiiskoi Federatsii. Informatsionnye tekhnologii. Informatsionno-vychislitel'nye sistemy. Stadii i etapy zhiznennogo tsikla, vidy i komplektnost' dokumentov.

12. Federal'nyi zakon "O personal'nykh dannykh" ot 27.07.2006 N 152-FZ (s izmeneniyami na 2 iyulya 2021 goda).
13. GOST R 52872–2019. Natsional'nyi standart Rossiiskoi Federatsii. Internet-resursy i drugaya informatsiya, predstavlenaya v elektronno-tsifrovoi forme. Prilozheniya dlya statsionarnykh i mobil'nykh ustroystv, inye pol'zovatel'skie interfeisy. Trebovaniya dostupnosti dlya lyudei s invalidnost'yu i drugikh lits s ogranicheniyami zhiznedeyatel'nosti.
14. Kirkpatrick A., Connor J. O., Campbell A., Cooper M. Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.1 [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
15. GOST R ISO 9241-20-2014. Ergonomika vzaimodeystviya chelovek-sistema. Chast' 20. Rukovodstvo po dostupnosti oborudovaniya i uslug v oblasti informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii.
16. Kosova E. A. Veb-dostupnost' v elektronnom obuchenii: Po distsipline «Tekhnologii vysshego obrazovaniya» dlya obuchayushchikhsya napravlenii podgotovki 01.04.02 «Prikladnaya matematika i informatika», 01.04.04 «Prikladnaya matematika» / Izdatel'stvo Tipografiya «Arial». 2020. – 88 s.
17. Hick W. E. On the rate of gain of information // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1952. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17470215208416600> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
18. Hyman R. Stimulus information as a determinant of reaction time // Journal of experimental psychology. 1953. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/h0056940> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
19. Landauer T. K., Nachbar D. W. Selection from alphabetic and numeric menu trees using a touch screen: breadth, depth, and width // Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '85). 1985. URL: <http://dx.doi.org/10.1145/317456.317470> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
20. Costa C. J., Costa P., Aparicio M. Principles for creating web sites: A design perspective // ICEIS. 2004. URL: <https://doi.org/10.5220/0002613004840488> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
21. Bakaev M., Razumnikova O. What makes a UI simple? Difficulty and complexity in tasks engaging visual-spatial working memory // Future Internet. 2021. URL: <http://dx.doi.org/10.3390/fi13010021> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
22. Moore P., Fitz C. Gestalt theory and instructional design // Journal of Technical Writing and Communication. 1993. URL: <https://doi.org/10.2190/G748-BY68-L83T-X02J> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
23. Gkogka E. Gestalt principles in UI design [Elektronnyi resurs]. 2018. URL: <https://medium.muz.li/gestalt-principles-in-ui-design-6b75a41e9965> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
24. Miller G. A. The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information // Psychological review. 1956. URL: <https://doi.org/10.1037/h0043158> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
25. Nielsen J. Jakob's law of internet user experience [Elektronnyi resurs]. 2000. URL: <https://www.nngroup.com/videos/jakobs-law-internet-ux/> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
26. Nielsen J. Usability engineering / Academic Press. 1993.-358 p.
27. Nielsen J. Designing web usability / New Riders Pub. 1999.-300 p.
28. Vigo M., Brown J., Conway V. L. Benchmarking web accessibility evaluation tools:

- Measuring the harm of sole reliance on automated tests // W4A 2013-International Cross-Disciplinary Conference on Web Accessibility. 2013. URL: <https://doi.org/10.1145/2461121.2461124> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
29. WAVE Web Accessibility Evaluation Tool [Elektronnyi resurs]. URL: <https://wave.webaim.org> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
30. Stelea G. A., Fernoaga V., Gavrilă C., Popescu V., Murroni M. Mobile accessible rich internet web application enhanced with AMP publishing technology // Review of the Air Force Academy. 2019. URL: <https://doi.org/10.19062/1842-9238.2019.17.1.9> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
31. Fogli D., Provenza L.P., Bernareggi C. (2013). A universal design resource for rich Internet applications based on design patterns // Universal Access in the Information Society. 2014. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s10209-013-0291-6> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
32. Accessible Rich Internet Applications (WAI-ARIA) 1.1 [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.w3.org/TR/wai-aria/> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
33. Sugak D. B. Rol' veb-saita v nauchno-obrazovatel'noi deyatel'nosti vuza // Vestnik SPbGIIK. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-veb-sayta-v-nauchno-obrazovatel'noy-deyatelnosti-vuza> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
34. Mel'nikova R. V. Vybor optimal'nykh kharakteristik pri proektirovanii programmogo interfeisa // VEZhPT. 2009. №2 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vybor-optimal'nykh-kharakteristik-pri-proektirovanii-programmnogo-interfeisa> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
35. Kalugina Yu. V., Kondakova A. A., Mikhailov A. S., Strel'nikova S. V. Rol' tsveta v veb-dizaine // Reshetnevskie chteniya. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tsveta-v-veb-dizayne> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
36. Gavrichkova E. S., Petrova O. A. Vliyanie tsveta na vospriyatie cheloveka // Aktual'nye problemy aviatsii i kosmonavтики. 2012. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsveta-na-vospriyatie-cheloveka> (data obrashcheniya: 04.02.2022).
37. Yakutova O. M., Petrova O. A. Shrift kak element dizaina veb-saita // Aktual'nye problemy aviatsii i kosmonavтики. 2013. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shrift-kak-element-dizayna-veb-sayta> (data obrashcheniya: 04.02.2022).

Lingvotrenager as a means of electronic linguodidactics: experience in the development and implementation of the video tutorial cycle "A Walk in the Primorsky Territory" in the learning process of RCT

Menzhulina Daria

assistant, department of russian as a foreign language, Far Eastern Federal University

690922, Russia, Primorsky Krai, Vladivostok, Ajax str., 10, office D524

✉ koffikor@yandex.ru



Abstract. The subject of the study is the linguodidactic and linguometodic potential of the interactive simulator as a means of electronic linguodidactics in the practice of teaching

Russian as a foreign language. In the course of the research, a set of methods is used: methodological modeling, questionnaires, expert evaluation, etc. The main method of research is the method of pedagogical experiment. During the experiment, a model of the educational process was built using a language trainer as a means of electronic linguodidactics. The pedagogical experiment was conducted in three stages and was aimed at studying the features of the educational process when teaching Russian as a foreign language using electronic linguodidactics. The data for the analysis were collected by questioning the students who took part in the experiment. The relevance of the study of electronic linguodidactics in the teaching of RCT lies in the fact that in the conditions of a pandemic and a mass transition to distance learning, the needs of students in intensive foreign language acquisition continue to grow. This requires RCT teachers to create and use electronic educational resources in language teaching and their multidisciplinary development. In addition, the idea of syncretism of educational technologies seems relevant. The study made it possible to formulate the theoretical foundations of the linguometodic simulator in the most complete way and to confirm its practical significance in teaching RCT. The theoretical and practical significance of the research lies in deepening and expanding scientific and methodological ideas about the place and role of an interactive language trainer in the environment of electronic means of teaching RCT, as well as in presenting opportunities to improve the effectiveness of the formation of language skills and speech skills in teaching RCT. The main conclusion of this study is the position on the relevance of the use of electronic linguodidactics in the teaching of RCT, in particular an interactive language trainer.

Keywords: russian language, methods of teaching, language trainer, interactive teaching, language teaching, multimedia, linguodidactics, e-learning, electronic resources, modern technologies

References (transliterated)

1. Gartsova D.A. Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii inostrannykh uchashchikhsya posredstvom ispol'zovaniya elektronnykh sredstv obucheniya (dovuzovskii etap) // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby na-rodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya. Yazyki i spetsial'nost'. – 2015. – №4. S. 25-29.
2. Kireeva I. A., Dzhabrailova V. S., Fomicheva M. P. Lingvodidakticheskii potentsial elektronnykh sredstv uchebnogo naznacheniya pri obuchenii inostrannym yazykam v inklyuzivnom obrazovanii // Kontsept. – 2018. – №6. – S. 55-65.
3. Gonchar I. A. Struktura elektronnoho obrazovatel'nogo resursa po RKI: vozmozhnosti modelirovaniya kommunikatsii // Filologicheskii klass / I. A. Gonchar, T. I. Popova. – 2018. – № 4 (54). – S. 78-85.
4. Voronina, I. V. Metodika ispol'zovaniya elektronnykh obrazovatel'nykh resursov kak sredstva formirovaniya kommunikativnykh umenii u budushchikh uchitelei pri izuchenii mul'timedia i internet-tekhnologii: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk / I. V. Voronina. – Volgograd, 2018. – 26 s.
5. Timofeeva E. V., Kail' Yu. A. Ispol'zovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii pri obuchenii inostrannomu yazyku // Izvestiya AltGU. – 2014. – №2 (82). – 77-80.
6. Vereshchagina E. A., Printsipy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu sredstvami elektronnoi lingvodidaktiki / E. A. Vereshchagina, T. A. Zhukova // Materialy XXIV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Tsentr nauchnoi mysli. – 2015. – S. 129-133.
7. Gartsov A. D. Elektronnaya lingvodidaktika v sisteme innovatsionnogo yazykovogo

- obrazovaniya: Avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk / A. D. Gartsov. – Moskva, 2009. – 41 s.
8. Starygina G. M. Komp'yuternye tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu / G. M. Starygina, A. O. Andreichenko // Slovo: fol'klorno-dialektologicheskii al'manakh. – 2017. – №14. – S. 122-127.
9. L'vov M. R. Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka: Uchebnoe posobie dlya studentov ped. in-tov po spets. № 2101 «Rus. yaz. I lit.». – M.: Prosveshchenie, 1988. – 240 s.
10. Arkhipova E.V. Treningovye tekhnologii i trenazhery v interaktivnom obuchenii russkomu rodnomu yazyku // Filologicheskie i pedagogicheskie aspekty gumanitarnogo obrazovaniya v vysshei shkole. Ryazan', 2016. – S. 193-198.

The Game as a Component of Teaching Foreign Languages in High School

Markova Anna Sergeevna 

Postgraduate student, Department of Theoretical and Historical Poetics, Russian State University for the Humanities

125993, Russia, g. Moscow, ul. Musskaya Pl., d.6, k.7, of. kab. 278

✉ lirel@yandex.ru

Mamukina Galina Ivanovna

PhD in Sociology

Associate professor, Department of Foreign Languages No.3, Plekhanov Russian University of Economics

✉ mamukina@mail.ru



Abstract. The positive influence of the game process on students often becomes the subject of scientific papers, which is confirmed by articles by Z. K. Moldakhmedova, A. A. Kadieva, A. A. Shatilova and other researchers. However, the genesis of the game, which allows us to find the origins of the phenomenon in the era of syncretism (A. N. Veselovsky), despite the work of L. S. Vygotsky, is still not fully understood. Meanwhile, understanding the essence of the game allows to introduce it as a component of learning in the process of mastering a foreign language, including – to overcome the border "friend-foe" (Y. M. Lotman) and to be able to feel freedom (J. Huizinga) to obtain and consolidate knowledge. Thus, the purpose of this work is to study the genesis of the game as a phenomenon rooted in the syncretic era (where it existed as part of the ritual), in identifying the possibilities of the game situation for the realization of creative (mimetic) activity of students, to overcome language barriers. In the light of this approach, the game becomes not an element that can relieve the tension of "serious work", but a special optics that allows to perceive cognitive activity differently. The main method of work is the genetic method proposed by O. M. Freudenberg. The theoretical basis of research is the works of Y. M. Lotman, A. N. Veselovsky, M. M. Bakhtin, O. M. Freudenberg, L. S. Vygotsky and other scientists.

Keywords: Freudenberg, genesis, Huizinga, Veselovsky, Bakhtin, English, the learning process, game, the era of syncretism, Vygotsky

References (transliterated)

1. Bakhtin M. M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura Srednevekov'ya i Rennessansa / Mikhail Bakhtin. SPb. : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2021. – 640 s.
2. Bakhtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. – SPb. : Azbuka-Attikus, 2016. – 416 s.
3. Bakhtin M. M. Avtor i geroi v esteticheskoi deyatelnosti. Estetika slovesnogo tvorchestva / M. M. Bakhtin – M.: Kniga po trebovaniyu, 2013. – S. 9-191
4. Broitman S. N. Teoriya literatury: Ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vyssh.ucheb. zavedenii : V 2 t. / Pod red. N. D. Tamarchenko. – T. 2: S. N. Broitman. Istoricheskaya poetika. – M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2004. – 368 s.
5. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka. Voprosy psikhologii № 6 1966 Str. 62 – 68.
6. Kadieva A. A. Igra kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku. Problemy gumanitarnogo obrazovaniya v aspekte novykh nauchnykh paradigm. Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 2019, S. 118-121
7. Lotman Yu. M. Vnutri myslyashchikh mirov / Yurii Lotman. SPb.: Iskusstvo – SPb, Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016., — 448 s.
8. Manakova P. A., Zhilina D. A. Komp'yuternye igry kak sredstvo obucheniya angliiskogo yazyka. Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii. №5 (133), 2022, S. 35.
9. Makhov A.E. Poetologicheskaya topika vo fragmentakh Novalisa // Vestnik RGGU. Seriya «Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya». 2019. № 2.
10. Moldakhmedova Z. K. Znachenie rolevykh igr v obuchenii angliiskomu yazyku v vysshih uchebnykh zavedeniyakh. Evraziiskii soyuz uchenykh. №12-2 (81), 2020. S. 9-10
11. Freidenberg O. M. Mif i literatura drevnosti / Ol'ga Freidenberg; sost.poslesl, komment. N. Braginskoi; bibliogr. M. Yu. Sorokina, N. Yu. Kostenko. – 3-e izd., ispr., dop. – Ekaterinburg: U-Faktoriya, 2008. – 896 s.
12. Shatilova A. A. Igra kak tekhnologiya obucheniya vzroslykh angliiskomu yazyku. Prepodavatel' vysshei shkoly: traditsii, problemy, perspektivy. Materialy Kh Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi Internet-konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem). 2019. S. 228-235
13. Kheizinga Iokhan. Homo ludens. Chelovek igrayushchii / Sost., predisl. i per. s niderl. D. V. Sil'vestrova; Komment., ukazatel' D. E. Kharitonovicha. SPb.: Izd-vo Ivana Limbakha, 2011 — 416 s.

Organization of Project Activities of Students in the System of Professional Training of Employees of Internal Affairs Bodies

Mikhaylova Natalya Vladimirovna

PhD in Pedagogy

Associate Professor of the Department of Psychology and Teaching at Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

603029, Russia, g. Nizhnii Novgorod, shosse Ankudinovskoe, 3

✉ sorokanv@yandex.ru



Abstract. The topic of the study is dictated by the issues of ensuring the quality of advanced training of thinking, competent, capable of self-development specialists. One of the areas of solving these problems is the introduction of project activities into the educational process. In order to develop and implement the project activities of students within the framework of non-

audit independent work, a comprehensive study was carried out, based on systemic, complex, activity, personality-oriented approaches, using methods of analysis, synthesis, generalization, design, experiment, observation, expert assessments.

The object of the study is the process of vocational training of students of educational organizations of higher education.

The subject of the study is: project activities as the basis for organizing non-audit independent work of students of higher education organizations.

As a result of the study, the author from a methodological point of view describes the project activities of students as a holistic sequential process consisting of a number of stages (pre-project, stage of formulation of the project concept, planning, project implementation, project evaluation, project improvement, project implementation) aimed at solving a specific practically significant problem. The author disclosed the goals, content, means, results of each stage of project activity.

The novelty and author's contribution lies in the modification and application of strategic management tools in organizing the project activities of students of higher education organizations.

The effectiveness of the solutions presented in the article has been proven experimentally.

Keywords: structure of project activities, professional and personal development, non-audit independent work, project method of training, methodology of project activity, project activity of students, flexible skills, project, practical-oriented training, quality of education

References (transliterated)

1. Kapitanova, N. V. Sotsial'naya adaptatsiya v tekhnogennom obshchestve / N. V. Kapitanova // Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika. – 2022. – № 7(99). – S. 33-38. DOI: 10.24158/spp.2022.7.4
2. Kilpatrik, V. Kh. Metod proektov: primeneniye tselevoy ustanovki v pedagogicheskom protsesse / V. Kh. Kilpatrik. – Leningrad: Brokgauz-Efron, 1925. – 43 s.
3. D'yui, Dzh. Demokratiya i obrazovanie / Dzh. D'yui. – M.: Pedagogika-press, 2000. – 382 s.
4. Polat E. S. Metod proektov / E. S. Polat // Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya : ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov / E. S. Polat, M. Yu. Bukharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov; pod red. E. S. Polat. – M. : Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2002. – 272 s.
5. Ayubova, Sh. I. Rol' proektnoi deyatel'nosti v formirovanii pravovoi kompetentnosti studenta / Sh. I. Ayubova, E. M. Karimulaeva, F. M. Mustafaev // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2018. – № 2(69). – S. 12-14. – EDN UORIXT.
6. Markova, S.M. Pedagogicheskoe proektirovaniye v usloviyakh nepreryvnogo mnogourovnovnogo professional'nogo obrazovaniya. / S.M. Markova – N.Novgorod: VGIPI, 1999. – 88 s.
7. Proektnoe obucheniye: praktiki vnedreniya v universitetakh / pod red. L.A. Evstratovoi, N.V. Isaevoy, O.V. Leshukova. M., 2018. – 154 s.
8. Pakhomova N.Yu. Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii: posobie dlya uchitelei i studentov pedvuzov.: M.: Arkti, 2003.
9. Emirova E.S. Proekt-tekhnologiya kak sredstvo formirovaniya professional'noi gramotnosti bakalavra v sfere prikladnoi informatiki: dis. kand. ped. nauk: 13.00.08 / E.S. Emirova – Simferopol', 2022. – 228 s.
10. Shibkova, D. Z. Proektnaya deyatel'nost'. Vzgl'yad eksperta / D. Z. Shibkova, P. A.

Baiguzhin // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.
– 2018. – № 5. – S. 210-224.

Studying the problems of youth "transitions" in European countries

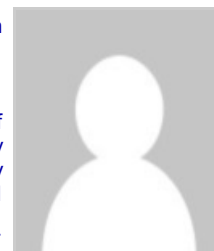
Starkin Sergey Valer'evich

Doctor of Politics

Professor, the department of Political Science, Institute of International Relations and World History of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; Leading Scientific Associate, International Interdisciplinary Laboratory "Study of Global and Regional Socio-Political Processes", N. A. Dobrolyubov State Linguistic University of Nizhny Novgorod

603000, Russia, g. Nizhnii Novgorod, ul. Ul'yanova, 1, kab. 307

✉ starkinserge@mail.ru



Pripisnova Elena Sergeevna

PhD in Politics

Associate Professor, Department of Political Science, Lobachevsky Nizhny Novgorod State University

603000, Russia, Nizhegorodskaya oblast', g. Nizhnii Novgorod, ul. Ul'yanova, 2, of. 312

✉ poskr011@mail.ru



Abstract. This article analyzes the research of European youth policy. The subject of the study is the main trends, typology and principles of functioning of youth "transitions" in European countries.

The question of the need to study the phenomenon of youth "transitions" is relevant and timely, since today there is no generally accepted view on the ways to study these processes. The methodological basis of the study was analysis and synthesis, institutional, systemic and comparative approaches. Based on the studied material, the authors conclude that when considering strategies for youth "transitions", it is necessary to take into account several institutional areas, such as the type of socially-oriented state and the specifics of the transition from study to work. The interaction of these strategies gives different models of youth transitions. These studies highlight important interethnic differences depending on the modes of distribution of social assistance, types of capitalism, as well as growth strategies. Thus, we have considered various strategies structuring the transition to adulthood: in order to explain the different models of youth "transitions", it is necessary to take into account several institutional areas, such as the type of socially-oriented state and the specifics of the transition from study to work. The interaction of these strategies gives different models of youth transitions. Although many European researchers argue that age policy is important in this regard due to the aging of society and the growth of "gray power", most of the works devoted to this issue actually refute the hypothesis of bias in favor of the elderly: these studies emphasize important interethnic differences depending on the modes of distribution of social assistance, types of capitalism, as well as growth strategies. As a result, we come to the conclusion that young people should be considered as part of society as a whole, and, therefore, in order to understand how they move into adulthood, it is necessary to see the full institutional, political and economic picture.

Keywords: young people, social Security, youth policy, youth transitions, European states, welfare state, typology of youth transitions, youth transition patterns, social citizenship, education system

References (transliterated)

1. Van de Velde C. Devenir Adulte: Sociologie comparee de la jeunesse en Europe. Paris, 2008. 218 R.
2. Bourdieu P. Questions de sociologie. Paris, 1980. R. 143–154.
3. Mayer K.U., Schoepflin. U. The state and the life course // Annual Review of Sociology. 1989. № 15. R. 187–209.
4. Lesnard L., Cousteaux A.-S., Chanvrlil F., Le Hay V. Do transitions to adulthood converge in Europe? An optimal matching analysis of work–family trajectories of men and women from 20 European countries // European Sociological Review. 2016. № 32. R. 355–369.
5. Walther A. Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts // Young. 2006. № 14. R. 119–139.
6. Walther A. Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts // Young. 2006. № 14. R. 119–139.
7. Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J. Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Paris, 1982. 175 R.
8. Garonna P., Ryan P. Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les economies avances // Formation Emploi. 1989. № 25. R. 78–90.
9. Van de Velde C. Devenir Adulte: Sociologie comparee de la jeunesse en Europe. Paris, 2008. 116 R.
10. Chevalier T. Varieties of youth welfare citizenship. Towards a two-dimension typology // Journal of European Social Policy. 2016. № 26. R. 3–18.
11. OECD. Off to a good start? Jobs for youth. Paris, 2010. 174 R.
12. Bonoli G. The political economy of active labor-market policy // Politics and Society. 2010. № 38. R. 435–457.

Pedagogical conditions for correcting the consequences of child abuse

Chik Sergey

PhD in Pedagogy

Associate Professor of the Department of Social Pedagogics at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev

660077, Russia, Krasnoyarskii krai, g. Krasnoyarsk, ul. Vzletnaya, 20, aud. 311

✉ shik.krsk@mail.ru



Abstract. The subject of the study is the pedagogical conditions for the correction of communication disorders in children who have been subjected to abuse in the family. The study was based on the assumption that anxiety and hostility are dominant in the minds of such children. Timely work with the emotional sphere of the child, correction of the sphere of communication can correct negative influences. The author examines in detail the implementation of pedagogical conditions: conducting special classes with children in order to overcome anxiety in the process of communication; involving children in leisure activities

aimed at reducing hostility towards adults; participation of children in field events aimed at developing positive emotions.

The novelty of the study lies in the fact that the pedagogical conditions for correcting communication disorders have been experimentally tested. The author comes to the following conclusions: 1. Conducting special classes with children in order to overcome anxiety in the process of communication helps to express their feelings, activate communication between a child and an adult, form various means of communication, develop dialogic speech. 2. Involving children in leisure activities aimed at reducing hostility towards adults; allows an adult to manifest himself as an assistant and defender, with whom you can communicate without fear, jointly achieving your goals. 3. Participation of children in field events aimed at the development of positive emotions allows to increase the social context of communication of the child, to expand the circle of adults with whom the pupil would interact.

Keywords: Child abuse, pedagogical correction, pedagogical conditions, communication disorders, anxiety, hostility, social institution, special classes, recreational activities, field trips.

References (transliterated)

1. Alekseeva L.S. Zhestokoe obrashchenie s det'mi: ego posledstviya i predotvrashchenie. M.: Natsional'nyi knizhnyi tsentr, IF «Sentyabr'», 2016. 180 s.
2. Balgai, S. S. Sotsial'no-pedagogicheskaya reabilitatsiya detei, podvergshikhsya nasiliyu v sem'e //Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire. – 2017. – №. 11–13. – S. 115–119.
3. Barsukova, T. M. Sotsial'no-pedagogicheskaya korrektsiya povedeniya detei v spetsializirovannykh uchrezhdeniyakh sotsial'noi zashchity: diss ... kand. ped. nauk. M., 2002. 206 s.
4. Besedina O.A. Punitivnye vospitatel'nye praktiki v sovremennoi rossiiskoi sem'e: diss ... kand. sots. nauk. N. Novgorod, 2019. 226 s.
5. Volkova E.N. Nasilie i zhestokoe obrashchenie s det'mi: osnovnye napravleniya nauchnykh issledovaniy / Vestnik Mininskogo universiteta, 2013. №1 (1). S.2-5.
6. Deryabina, V. V. Psikhologicheskaya pomoshch' detyam, perezhivshim nasilie v sem'e: diss ... kand. psikhol. nauk. M, 2010. 333 s.
7. Zhuravleva T.M., Safonova T.Ya., Tsymbal E.I. Pomoshch' detyam — zhertvam nasiliya. M.: Genezis, 2006. 112 s.
8. Il'ina, G.A. Pedagogicheskaya profilaktika zhestokogo obrashcheniya s det'mi v usloviyakh obshcheobrazovatel'noi shkoly: diss ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2009. 191 s.
9. Legenchuk, D. V. Sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka nesovershennoletnikh, podvergshikhsya nasiliyu: uchebnoe posobie / D. V. Legenchuk, E. A. Legenchuk. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2021. 186 s.
10. Problema nasiliya nad det'mi i puti ikh preodoleniya / pod red. E.N. Volkovoi. SPb: Piter, 2008. 240 s.
11. Problema nasiliya nad det'mi: poiski i resheniya: monografiya / E.N. Volkova i dr. M.: Izd-vo: FLINTA, 2017. 224 s.
12. Nesterova, A.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya reabilitatsiya i psikhosotsial'noe soprovozhdenie detei, podvergshikhsya zhestokomu obrashcheniyu v sem'e // Uchenye

zapiski RGSU. № 10(73). 2009. S 158–161.

13. Test po vyavleniyu urovnya obshchitel'nosti (modifitsirovannaya metodika T.Ya. Safonovoi) // Vestnik psikhosotsial'noi i korrektsionno-reabilitatsionnoi raboty. № 4. 2010. S.25–27.
14. Timer'yanova, L. N. Zhestokoe obrashchenie s det'mi v sem'e: profilaktika i korrektsiya posledstviy. Ufa, Institut razvitiya obrazovaniya, 2017. 56 s.
15. Fazlyeva, A. F., Khasanova, G. M. Sotsial'naya reabilitatsiya kak sredstvo korrektsii posledstviy zhestokogo obrashcheniya i nasiliya sredi vospitannikov sotsial'nogo priyuta //Aktual'nye problemy sotsiokul'turnogo znaniya. – 2016. – S. 268–274.
16. Shipitsyna, L.M. Psikhologiya detei-sirot: uchebnoe posobie. SPb: Izd-vo S.Peterburgskogo un-ta, 2005. 627 s.
17. The Child Protection Practice Manual. Training practitioners how to safeguard children / ed. by G. Hann and C. Fertleman. Oxford: Oxford University Press, 2016. 313 p.
18. Webb, J., Lindon, J. Safeguarding and Child Protection 5th Edition: Linking Theory and Practice., London: Published by Hodder Education, 2016. 281 p.

A Conceptual Approach to Solving the Problem of Sustainable Development of the University in the Period of a New Technological Order

Glushchenko Valeriy Vladimirovich

Doctor of Technical Science

Professor, Project Activity Center, Moscow Polytechnic University

107564, Russia, 1-Ya grazhdanskaya oblast', g. 1-Ya grazhdanskaya, ul. Obratsova, 9, of. 1

✉ glu-valery@yandex.ru



Abstract. The subject of the article is the formation of the concept of ensuring the sustainable development of the university in the period of a new technological way; the object of the article is the university; the purpose of the work is to ensure the sustainable development of universities in the process of forming a new technological way; to achieve this goal, the following tasks of this study are solved: research and clarification of the concept of sustainable development of the university; study of sources of risk of loss of stability in the process of transition of the university to a new technological order; analysis of the structural components of the concept of sustainable development of universities; scientific methods in this article are: theory of sustainable development, historical and logical analysis, theory of higher education; theory of technological structures; theory of hierarchical systems; system analysis; forecasting theory; theory of lean manufacturing, expert methods; scientific novelty of this article is determined by the formation of the concept of sustainable development university in the period of a new technological order

Keywords: result, effectiveness, management, factor, the tool, higher education system, technological order, sustainable development, university, concept,

References (transliterated)

1. Voinova A.A. Ot modeli "universiteta 1.0" k modeli "universiteta 3.0": smena obrazovatel'noi paradigmy//Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2021. № 73-7. S. 114-118.

2. Afanas'eva L.S. Pronitsaemyi" universitet kak model' universiteta budushchego: keis universitetov Evropy//Filosofiya obrazovaniya. 2021. T. 21. № № 3. S. 181-197.
3. Chekmarev V.V., Chekmarev V.I. Rossiiskii regional'nyi universitet: politiko-ekonomicheskie otsenki dinamiki razvitiya (na primere Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta)//Noosfernye issledovaniya. 2020. № 4. S. 10-19.
4. Mazelis L.S., Lavrenyuk K.I., Likhoshester E.N. Dinamicheskaya model' formirovaniya optimal'nogo portfelya strategicheskikh meropriyatii v oblasti razvitiya chelovecheskogo kapitala universiteta//Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie. 2017. № 1 (28). S. 31-38.
5. Petrovskaya Yu.A. Teoretiko-metodologicheskie podkhody i problemy izucheniya innovatsionnoi lichnosti kak sotsial'nogo tipa v usloviyakh novoi tekhnologicheskoi revolyutsii//Vestnik nauki Sibiri. 2018. № 4 (31). S. 171-188.
6. Trofimenko A.V. Obespechenie ustoichivogo razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii//Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal. 2022. № 6-4 (120). S. 102-104.
7. Sharashkina T.P., Filippova I.V. Rol' vuzov v obespechenii ustoichivogo razvitiya rossiiskoi sistemy vysshego obrazovaniya//Kachestvo. Innovatsii. Obrazovanie. 2021. № 2 (172). S. 8-12.
8. Kurdova M.A. Ustoichivoe razvitie vuza v usloviyakh modernizatsii sistemy vysshego obrazovaniya Rossii//Ural'skii nauchnyi vestnik. 2017. T. 6. № 2. S. 39-46.
9. Kuznetsova Yu.R., Bazueva E.V. Garmonizatsiya interesov sub"ektov regional'noi ekonomiki kak faktor ustoichivogo razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya regiona//V sbornike: Problemy ustoichivosti razvitiya sotsial'no-ekonomicheskikh sistem. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Tambov, 2021. S. 897-906.
10. Gevraseva A.P. Magisterskaya podgotovka v interesakh ustoichivogo razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya//V sbornike: Aktual'nye voprosy nauchno-metodicheskoi i uchebno-organizatsionnoi raboty: sochetanie klassicheskikh podkhodov i innovatsionnykh organizatsionno-obrazovatel'nykh modelei i tekhnologii. materialy respublikanskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii. 2020. S. 41-45.
11. Perederii V.A., Litvinova A.V. Obrazovatel'nye praktiki sistemy vysshego obrazovaniya v kontekste realizatsii ustoichivogo razvitiya v period pandemii//Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. 2021. № 2. S. 59-62.
12. Azizov A.A., Akinshina N.G., Musina R.G. O probleme vnedreniya kontseptsii ustoichivogo razvitiya v sistemu vysshego obrazovaniya Respubliki Uzbekistan//Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2020. № 3. S. 85.
13. Bainiyazova E.M., Shakirova A.M., Fakhrutdinov R.R., Fakhrutdinova R.A. Ustoichivoe razvitie sistemy vysshego obrazovaniya v Kazakhstane na osnove kreditnoi tekhnologii obucheniya//V sbornike: Obrazovanie: traditsii i innovatsii. Materialy XVII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Otvetstvennyi redaktor: Uvarina N.V. 2018. S. 42-44.
14. Safonov K.B. Voprosy ustoichivogo razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya regiona//Perspektivy nauki. 2022. № 9 (156). S. 176-178.
15. Chudinovskikh I.V. Sistema vysshego obrazovaniya kak faktor ustoichivogo razvitiya v usloviyakh tsifrovizatsii ekonomiki//Innovatsii. 2019. № 10 (252). S. 68-70.
16. Kotomina O.V. Otsenka funktsionirovaniya sistemy vysshego obrazovaniya v interesakh ustoichivogo razvitiya regiona//Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Ekonomika. 2022. T. 17. № 3. S. 321-337.
17. Kurganskii A.N. Predposylki formirovaniya shestogo tekhnologicheskogo uklada v

Rossii: tekhnologicheskie vedushchie otrasli shestogo tekhnologicheskogo uklada//V sbornike: Materialy i metody innovatsionnykh nauchno-prakticheskikh issledovaniy i razrabotok. sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 2019. S. 37-40.

18. Glushchenko V.V. Teoriya tekhnologicheskikh ukladov: kontseptual'nykh transformatsii v rabote universitetov v period shestogo tekhnologicheskogo uklada//Norwegian Journal of Development of the International Science. 2020. № 40-3. S. 5-15.
19. Glushchenko V.V. Razvitie natsional'noi ekosistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya i nastavnichestva v period tsifrovoy ekonomiki //Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal, 2022, № 7 (121), ch. 3, s. 85-95. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.121.7.092> <https://research-journal.org/wp-content/uploads/2022/07/7-121-3.pdf>
20. Glushchenko V.V. Primenenie SMART-tekhnologii dlya razvitiya studencheskoi ekosistemy vuza // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii. 2022. № [Elektronnyi resurs]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2022/12/99250> (data obrashcheniya: 02.12.2022).

Methods of Teaching Students of Non-Linguistic Specialties at a Higher Educational Institution

Guzova Aleksandra Viktorovna

PhD in Pedagogy

Associate professor, Department of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology and Education

107150, Russia, Moscow, Sretenka str., 29

✉ guzovaav@mgppu.ru



Abstract. The modern educational paradigm provides for the formation of various competencies: general cultural, personal and professional, the optimal combination of which should be achieved as a result of professional training of a specialist. Accordingly, for students of non-linguistic specialties, the study of a foreign language should be aimed at the development of all these competencies, which determines the choice of the main forms and methods of teaching it, based on an integrative personal-activity approach. At the same time, the main methodological solution for teaching a foreign language in a non-linguistic university should be the development and creative application of complex digital educational resources that can be used both as basic and additional pedagogical technologies.

The scientific novelty of the research lies in the fact that in the conditions of modern informatization of society, it becomes necessary not only to develop methodological tools independently, but also to use the existing developments productively.

The practical significance of the study lies in the fact that students have the opportunity to apply the knowledge, skills and abilities they have acquired, determine for themselves the need for additional information, continue their continuing education and self-education throughout their professional path.

The use of digital educational resources makes it possible to switch the process of acquiring knowledge from broadcasting to their purposeful acquisition, which corresponds to the modern competence paradigm.

Keywords: innovative learning process, personal development, self-realization of students, language competence, learning purposes, digital educational resources, non-linguistic

specialties, higher education institution, teaching methods, foreign language

References (transliterated)

1. Baryshnikova O. V. Metodika kontrolya i otsenki kachestva podgotovki po inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuzovskoy shkole : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk.-M., 2014.-24 s.
2. Borlakova M.A., Shamanova D.M., Khasanova F.R. Ispol'zovanie elektronnykh obrazovatel'nykh resursov dlya organizatsii samostoyatel'noi raboty studentov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.-2021-Vyp. 72.-Ch. 4.-S. 44-47
3. Valeeva E.E., Metodika obucheniya studentov neyazykovogo vuzovskogo angloyazychnoi professional'noi terminologii / Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.-2019-vypusk 4.-S.140-144
4. Vepreva T. B. Obuchenie professional'no-orientirovannoi inoyazychnoi leksike studentov neyazykovykh spetsial'nostei na osnove integrirovannogo kursa: Diss. na soisk. uchenoi stepeni kand. ped. nauk. — Sankt-Peterburg, 2012. — 182 s.
5. Vishnyakova A.Yu. Razrabotka elektronnoy obrazovatel'noy resursy v sostave informatsionno-metodicheskogo obespecheniya uchebnogo kursa «Instrumenty biznes-planirovaniya»: masterskaya dissertatsiya – Ekaterinburg, Vysshaya shkola ekonomiki i menedzhmenta,-2017.-95 s.
6. Zadneprovskaya E.II., Poddubnaya T.N. Tsifrovizatsiya kak novyi kontent soderzhaniya sovremennogo obrazovaniya v vysshe shkole // v kn.: Sovremennoe vysshee obrazovanie: teoriya i praktika: kollektivnaya monografiya / otv. red. A.Yu. Nagornova.-Ul'yanovsk: Zebra, 2020.-S. 293-303.
7. Zubov V.E. Problemy i perspektivy razvitiya elektronnoy obucheniya v Rossii // Professional'noye obrazovanie v sovremennoy mire.-2016.-T.6-№ 4.-S. 636-643.
8. Ispol'zovanie informatsionnykh i telekommunikatsionnykh tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse vysshe shkoly: monografiya / pod red. T.P. Gordienko. – Yalta.: Filial KFU imeni V.I. Vernadskogo, 2016. – 232 s.
9. Koryakovtseva N.F. Rol' i status inostrannogo yazyka v professional'noi podgotovke innovatsionnykh kadrov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.-2019.-Vyp. 1 (830). – S. 20-31
10. Koryakovtseva N. F. Sovremennaya paradigma professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuzovskoy shkole // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.-2016.-Vyp. 14 (753).-S. 9-21.
11. Maksudov U.O.. Sovremennyye metody i priemy obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov // Yazyk i kul'tura. – 2020. – № 49. – s. 242–254.
12. Noskova T.N., Pavlova T.B., Yakovleva O.V. IKT-instrumenty professional'noi deyatel'nosti pedagoga: sravnitel'nyi analiz rossiyskogo i evropeyskogo opyta // Integratsiya obrazovaniya.-2018.-T. 22,-№ 1.-S. 25-45.
13. Polyakova T. Yu. Uchebno-metodicheskii kompleks po angliyskomu yazyku dlya obespecheniya akademicheskoy mobil'nosti // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2010.-Vyp. 12 (591).-S. 72-80.
14. Furmanova V. P. Mezhekul'turnaya kommunikatsiya i lingvokul'turovedenie v teorii i praktike obucheniya inostrannym yazykam.-Saransk: Izdatel'stvo Mordovskogo universiteta, 1993-124 s.

Social and Humanitarian Support for the Professional Development of an Employee of the Internal Affairs Bodies

Bobkov Aleksandr Ivanovich

PhD in Philosophy

Associate professor, Department of Social Philosophy and Sociology, Irkutsk State University

664000, Russia, Irkutsk, Lermontova Street 110, office #220

✉ iab71@inbox.ru



Nezhkina Larisa Yur'evna

PhD in Pedagogy

Associate Professor, Department of Philosophy and Social and Humanitarian Disciplines, East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

664074, Russia, Irkutsk region, Irkutsk, Lermontov str., 110

✉ n.l.y@mail.ru



Gal'tsev Sergei Aleksandrovich

PhD in Philosophy

Associate Professor, Department of Physical Education, Irkutsk National Research Technical University

664074, Russia, Irkutsk region, Irkutsk, Lermontov str., 83

✉ gans1958@mail.ru



Abstract. The object of research in the article is the process of professional development of an employee of the internal affairs bodies in the system of higher professional education. The subject of the study is the social and humanitarian support of the process of professional development of an employee of the internal affairs bodies. Social and humanitarian support is understood as the process of creating psychological and pedagogical conditions for optimizing the interaction of psychological and pedagogical support for self-actualization of the student's personality as a necessary condition for an in-depth understanding of modern problems of social and humanitarian knowledge and the existential orientation of the teacher's personality. The axiological component of this interaction is the creation of specific situations in the educational activities of the future employee of the internal affairs bodies, which requires him to psychologically move away from the state of learned helplessness, imitation of the understanding of the lack of subjectivity. The novelty of the research lies in the combination of problem-based learning and the student's psychological preparedness for action in extreme situations. This combination is achieved by combining modern psychological knowledge and practices with the social construction of the reality of the educational environment. The interaction of educational psychologists, professional psychologists, consultants and teachers of social and humanitarian disciplines is based on a departure from the existing reality that deforms the personality of the educational environment of higher education institutions of the power profile. The main method here is a philosophical dialogue between the student, the teacher-psychologist and the teacher of social and humanitarian disciplines. The main goal of this dialogue is the creation of groups-meetings aimed at creating a facilitative (helping) environment for self-actualization of the student's self, as a necessary psychological and pedagogical component of his professional maturity.

Keywords: activity, humanistic approach, employee, support, education, formation, profession, personal development, social and humanitarian knowledge, dialog

References (transliterated)

1. Vakhnyanskaya I. L. Teorii lichnosti i lichnostnogo rosta v sovremennoi psikhologii / I.L. Vakhnyanskaya. – Izd-vo «Izhevsk», 1998. 44 s.
2. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti / M.I. D'yachenko, L.A. Kandybovich. – Izd-vo «Minsk: BGU», 1976. 176 s.
3. Mei R. Iskusstvo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya / R. Mei. – M., 1994. S. 15-50.
4. Nezhkina L.Yu., Yaroslavtseva I.V., Kapustyuk O.Yu. O professional'noi kompetentnosti sotrudnika organov vnutrennikh del / L.Yu. Nezhkina, I.V. Yaroslavtseva, O.Yu. Kapusyuk. – Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. 2014. № 1 (61). s. 184-188.
5. Stepanchuk, O. A. Gumanitarnye znaniya v sisteme sovremennogo obrazovaniya / O. A. Stepanchuk. – Tekst : neposredstvennyi // Pedagogika: traditsii i innovatsii : materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, oktyabr' 2011 g.). – T. 1. – Chelyabinsk : Dva komsomol'tsa, 2011. – S. 24-27. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1033/> (data obrashcheniya: 18.11.2022).