

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-77633 от 31.12.2019 г.

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Совет молодых ученых РГППУ

**Инновационная научная современная
академическая исследовательская
траектория (ИНСАЙТ)**

Научный журнал

Выпуск 1(1)

Екатеринбург
РГППУ
2020

Учредитель: ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Главный редактор: *Коновалов Антон Андреевич*

Ответственный редактор: *Шаров Антон Александрович*

Редакционная коллегия:

Кислов Александр Геннадьевич, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, культурологии и искусствоведения РГППУ

Третьякова Вера Степановна, доктор филологических наук, профессор кафедры психологии образования и профессионального развития РГППУ

Третьякова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института гуманитарного и социально-экономического образования РГППУ

Власова Ольга Ивановна, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы РГППУ

Заводчиков Дмитрий Павлович, кандидат педагогических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой психологии образования и профессионального развития РГППУ

Коновалов Антон Андреевич, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры музыкально-компьютерных технологий, кино и телевидения РГППУ

Лыжин Антон Игоревич, кандидат педагогических наук, проректор по научной, инновационной политике и внешним связям РГППУ

Осипова Ирина Васильевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры правового и документационного обеспечения управления РГППУ

Тарасюк Ольга Вениаминовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры стиля и имиджа РГППУ

Шаров Антон Александрович, старший преподаватель кафедры психологии образования и профессионального развития РГППУ

Щипанова Дина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития РГППУ

Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ): научный журнал. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. Вып. 1(1). 142 с. Текст: непосредственный.

Опубликованы научные труды молодых ученых в области педагогического, профессионально-педагогического образования, психологии, социологии и экономики. Публикации отражают вопросы методологии и методики профессионально-педагогического образования, проблемы цифровизации и пр.

Все статьи прошли рецензирование. Рецензенты являются ведущими специалистами по тематике рецензируемых материалов.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Журнал издается при поддержке совета молодых ученых РГППУ.

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья.....	5
РАЗДЕЛ 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ.....	7
Коновалов А. А. Профессионально-педагогическое образование: современные тенденции и пути развития	7
Лыжин А. И. Институт наставничества как технология привлечения и подготовки новых рабочих кадров	15
Шмурыгина О. В., Дремина М. А. Базовые модели обучения на рабочем месте в профессиональном образовании европейских стран ...	25
РАЗДЕЛ 2. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	33
Зиннатова М. В., Лебедева Е. В. К проблеме превенции деструктивного профессионального развития личности в условиях цифровизации	33
Ломовцева Н. В., Заречнева К. М. Готовность преподавателей вуза к цифровой трансформации образовательного процесса	45
Макаридин А. Д., Буторина Н. И. Содержание и технология создания мультимедийного пособия для организации самостоятельных занятий подростков по игре на гитаре	54
РАЗДЕЛ 3. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	71
Волкова Л. Е. Канцелярит как проблема педагогического языка и препятствие современному педагогическому процессу	71
Ковалева И. С. Арт-техники как инструмент ранней профориентации	80
Салахова М. Г. Основные аспекты преподавания китайского языка в России	87
Харитонов Е. Г. Реализация блочно-модульной системы обучения в высшем образовании	93
РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	105
Березина В. А., Шаров А. А. Исследование эмоционального выгорания самоотношения и мотивации достижений педагогов дошкольных учреждений	105
Панкратова Л. Э., Заглодина Т. А. Копинг-стратегии в профилактике профессиональных деформаций социальных работников	113

РАЗДЕЛ 5. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	124
Власова О. И. Актуальные проблемы современных магистрантов: опыт социологического исследования.....	124
Чулипа С. В., Зорина С. В. Влияние дескриптивных социальных норм на готовность отказаться от использования одноразовых пластиковых изделий	133

Уважаемые читатели!

Представляем вам первый номер журнала молодых ученых «Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)», созданного советом молодых ученых Российского государственного профессионально-педагогического университета.



Журнал выходит в свет в год 100-летия системы профессионально-педагогического образования России, что очень символично. Профессионально-педагогическое образование как никогда актуально и имеет особое значение в общей системе профессионального образования страны в целом.

Цель нашего издания – освещение с точки зрения молодых ученых вопросов, проблем, тенденций развития педагогического, профессионально-педагогического образования, а также связанных с ними таких сфер, как экономика, психология, социология.

Сегодня в России наступает эра «перезагрузки» сферы образования, в том числе профессионально-педагогического. И это ставит перед всеми участниками образовательного и научного процесса амбициозную задачу – показать, какой именно должна быть национальная политика в этой области. Естественно, что молодые ученые должны стать активными участниками, а также творцами происходящих и будущих преобразований.

Мы уверены, что журнал «ИНСАЙТ» будет эффективным центром научной интеграции замыслов, намерений молодых специалистов, студентов, преподавателей, а также реальным инструментом продвижения новых, свежих, актуальных идей и решений.

Журнал – это место для научного творчества и в то же время дискуссионная площадка для обсуждения практикоориентированных и теоретических исследований молодых ученых РГППУ и других вузов. Это новое профессиональное коммуникативное пространство, где представители молодого поколения могут смело высказывать свою точку зрения на современные проблемы педагогики, профессионального образования и другие не менее актуальные темы. Благодаря этому молодые ученые не только станут полноправными участниками профессионального сообщества, но и определят динамику его развития.

Уверен, что опубликованные на страницах издания статьи, раскрывающие взгляды и идеи начинающих ученых, подкрепленные опытом и научными изысканиями более старших коллег, станут своего рода локомотивом для вывода современной российской науки на качественно новый уровень.

С первыми идеями, предложенными молодыми учеными, вы можете познакомиться уже в этом номере. Мы призываем и приглашаем к сотрудничеству всех ученых, интересующихся указанными проблемами.

Проректор по научной,
инновационной политике
и внешним связям РГППУ
А. И. Лыжин

Раздел 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

УДК [377.112:371.13]:378.01

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ

А. А. Коновалов

кандидат педагогических наук

anton-andreevi4@mail.ru

Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия

Аннотация. Указывается актуальность профессионально-педагогического образования в условиях современного этапа развития общества. Названы и обоснованы ключевые ценности профессионально-педагогического образования. Обращается внимание на важность компетентностно-ориентированного образования, выделяются важнейшие качества педагогов профессионального обучения, определяется степень их соответствия требованиям профессионального стандарта. Приведены результаты сравнительного анализа и названы профессиональные дефициты, их причины, а также пути их преодоления. Приведена модель компетентностно-ориентированного профессионально-педагогического образования и пути развития последнего с учетом тенденций цифровизации всех сфер жизнедеятельности.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, ценности образования, профессиональный стандарт, профессиональные компетенции, модель профессионально-педагогического образования.

VOCATIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION: MODERN TRENDS AND WAYS OR DEVELOPEMENT

A. A. Konovalov

Candidate of Pedagogical Sciences

anton-andreevi4@mail.ru

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article points out the importance of vocational and pedagogical education in the conditions of the modern stage of development of society, the key values of vocational and pedagogical education are named and substantiated. The article draws attention to the importance of competency-based education, identifies the most important

qualities of vocational training's teachers, determines the degree of their compliance with the requirements of the relevant professional standard. The article presents the results of this comparative analysis and names professional deficits, their causes and ways to overcome them. A model of competency-based vocational and pedagogical education and ways of developing the latter are given, taking into account the digitalization trends of all spheres of life.

Keywords: vocational and pedagogical education, education's values, professional standard, professional competencies, model of vocational and pedagogical education.

Образование на протяжении всей истории было и остается важнейшей сферой жизнедеятельности человечества. «Образование должно способствовать человеку в определении собственного места в обществе, обеспечить его становление как самостоятельного и ответственного профессионала, семьянина, гражданина» [3, с. 5]. На современном постиндустриальном этапе развития общества и экономики с учетом мировых тенденций особое внимание следует уделить профессионально-педагогическому образованию как одной из систем подготовки педагогических кадров для образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов для реального сектора экономики.

Кроме того, изменения, происходящие в обществе, и новые тренды оказывают влияние на сферу профессионального образования в России вообще, и **ценности** последнего в частности.

Философами ценности рассматриваются как онтологическая и аксиологическая составляющие культуры народа, проявление которых заметно в реальном его существовании. В образовании ценности являются неким связующим звеном между онтологическим и аксиологическим ее основаниями. Именно в образовательных ценностях отражается отношение к самому обществу, истории его становления и развития, к личности [4].

Безусловно, развитие общества порождает трансформацию стереотипов педагогического мышления и опыта, что, в свою очередь, не может не отразиться на движении ценностных акцентов в образовании. Как отмечает Г. И. Чижакова, именно образовательные ценности определяют дальнейшую стратегию образования и оказывают влияние на базовые процессы, происходящие в культуре и обществе [13]. Именно ценностное отношение к личности обучающегося, предоставление ему возможности самостоятельного выбора траектории развития, субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, обмен культурными смыслами как содержание обучения позво-

ляют определить современную гуманистическую парадигму профессионально-педагогического образования. В этой связи необходимо отметить, что и организация, и содержание, и управление современным образовательным процессом должны учитывать доминантные ценностные аспекты высшего профессионально-педагогического образования.

Ниже обратимся к описанию ценностей в образовании, которые мы наблюдаем сегодня, и которые, на наш взгляд, должны быть в основе проектирования современной системы профессионально-педагогического образования.

Так, В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина и И. С. Сергеев [3, с. 8–11] среди базовых ценностей профессионально-педагогического образования предлагают выделить *функциональную грамотность*, которая кроме важности академических знаний имеет значительный практико-ориентированный аспект, что в контексте всего образовательного процесса, несомненно, находит отклик. Действительно, современный педагог профессионального обучения уже не может просто выступать транслятором содержания образовательной программы, в современных реалиях *освоение образовательного контента* становится ценностью одновременно для всех участников системы профессионально-педагогической подготовки. Педагоги в таком случае становятся полноценными профильными специалистами, носителями реального отраслевого контекста.

На современном этапе развития общества и в странах зарубежья, и в России активно развивается система наставничества как основа привлечения и подготовки рабочих кадров новой формации, которые в свою очередь станут ключевым ресурсом реализации амбициозных планов и задач, стоящих перед реальным сектором экономики на текущий момент. Этот новый образ *профессионального бытия* требует личность, способную к самообучаемости, саморазвитию, самореализации, и готовую идти в ногу с техническим прогрессом.

Социальное партнерство в едином ценностном пространстве профессионально-педагогического образования, безусловно, должно быть представлено партнерами-работодателями, которые, как справедливо заметил Е. Ф. Сабуров, выдвигают образованию требование не столько снабдить будущего выпускника знаниями и информацией, сколько подготовить к решению практических задач [9, с. 37]. Результатом социального договора между всеми субъектами, заинтересованными в ре-

зультатах образования, т. е. между государством, обществом, работодателями и представителями системы среднего профессионального образования, становятся сформированные у выпускника общекультурные и профессиональные компетенции, которые закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» всех уровней. С другой стороны, содержание этих компетенций находит отражение и в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [8] в виде трудовых функций специалистов. Важность этого обусловлена тем, что на данный момент профессиональные стандарты закрепляются на законодательном уровне и находят повсеместное внедрение в практической деятельности, в том числе в сфере профессионально-педагогического образования. В частности, указанный профессиональный стандарт позволил провести параллель между компетенциями и трудовыми функциями педагога профессионального обучения.

Сопоставление трудовых функций педагога профессионального обучения и требований к результатам освоения образовательной программы по соответствующему направлению подготовки позволило выделить ряд **квалификационных дефицитов**:

- недостаточный уровень планирования профориентационной деятельности;
- запаздывающее содержание подготовки педагогов профессионального обучения;
- недостаточная квалификация профессионально-педагогических работников и организаторов профессионального и профессионально-педагогического образования ввиду сокращения доли отраслевых компонентов подготовки [5, с. 45; 8].

Все вышесказанное непременно позволяет обозначить **противоречие** между повышающимися с каждым днем требованиями к результатам подготовки педагогов профессионального образования, с одной стороны, и недостаточной готовностью к осуществлению практической профессиональной деятельности выпускников системы профессионально-педагогического образования, с другой стороны.

В этой связи становятся наиболее актуальными и закономерными обновление содержания подготовки в пользу компетентностно-

ориентированного, осуществление процесса педагогического проектирования, приобретающего циклический характер, а профессионально-педагогическое образование получает статус *непрерывного*.

В этой связи Э. Б. Рустамова отмечает, что в постиндустриальном обществе студентам недостаточно передавать определенный объем знаний, необходимо учить поиску и анализу необходимой информации, учить самому процессу получения знаний, прежде всего профессиональных. А это предъявляет новые требования к социальному институту профессионально-педагогического образования [11, с. 6]. Н. М. Александрова и С. М. Маркова называют системообразующим фактором непрерывного профессионально-педагогического образования профессиональную культуру, под которой исследователи понимают фундаментальное интегрированное образование, содержащее деятельностные, личностные и многопрофильные характеристики личности в контексте взаимодействия социальных институтов [2].

В связи с этим, содержание предложенных нами ценностей ложится в основу проектирования модели современного компетентно-ориентированного профессионально-педагогического образования, намечаются тенденции будущего его развития (усиление роли проектного, индивидуального обучения, цифровизация образования).

Проектирование такой *модели профессионально-педагогического образования* и профессионального развития человека основывается на исследованиях А. Н. Ходусова и С. А. Кононовой, в которых отражены следующие структурные компоненты:

- онтогенетический, назначение которого в актуализации смыслов профессионально-педагогического образования на уровне смыслогенеза и преобразование последних в профессиональные детерминации;
- профессионально-генетический, содержание которого составляют законы, закономерности, принципы организации и развития образования, в том числе методы управления им;
- психологический, выражающийся в профессионализме деятельности и личности;
- педагогический [12, с. 5].

Содержание последнего компонента, по мнению Э. Ф. Зеера, заключается в формировании в процессе профессиональной подготовки *транспрофессионализма* как качественно новой квалификационной

характеристики субъектов деятельности, смыслообразующим источником которой становится неразрывное сочетание информационных технологий и когнитивных наук при подготовке выпускников [6, с. 6].

Основой дальнейшего развития профессионального, в том числе профессионально-педагогического, образования являются одновременно три фактора: содержание образования, способы и технологии организации образовательного процесса, корреляция цели и результата образования.

Нельзя не отметить и тот факт, что активная государственная политика сегодня направлена на внедрение инновационных цифровых подходов к организации образовательного процесса в открытой для всех участников образовательного процесса интернет-среде [7, с. 90].

Также одним из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации образовательного процесса является использование информационных и коммуникационных технологий в преподавании. Д. А. Абдуллаев и М. С-У. Халиев отмечают повышенный интерес обучающихся к занятиям, на которых применяются презентации проектов, дидактического материала, тестов, схем, таблиц, проблемных вопросов; диагностика освоения учебного материала с использованием программ; электронная библиотека; аудиокниги; электронные словари; видеофильмы; виртуальные экскурсии; онлайн курсы по изучению дисциплин; интерактивные упражнения [1, с. 324].

Естественным и закономерным в этой связи становится вопрос не только обладания широким кругозором и навыками использования программных средств, но и мотивации и готовности педагога профессионального обучения к применению данных технологий в образовательном процессе. Сегодня профессиональное мастерство преподавателя определяют и эти качества.

Тем не менее, специально проведенное В. П. Панасюк, А. М. Фофановым и М. С. Родионовым исследование среди педагогических работников образовательных организаций профессионально-педагогического образования показало следующие данные о степени проявления ряда профессионально значимых компетенций, позволяющих им эффективно осуществлять педагогическую деятельность [10, с. 134–137]. Так, зафиксирован достаточно высокий уровень владения компетенциями, отвечающими за разработку профессиональных программ, методическое консультирование, а также проведение мониторингового

исследования, включая подготовку аналитического отчета. При этом, на минимальном уровне сформированы и проявляются в реальной профессиональной деятельности педагогов профессионального образования компетенции, включающие использование информационно-коммуникационных программ при подготовке и проведении учебных занятий, владение мультимедийными средствами, прежде всего интерактивной доской, работу со статистикой с применением табличных редакторов и других информационно-компьютерных инструментов.

Таким образом, важнейшими направлениями развития процесса профессионально-педагогического образования в сфере информационных технологий становятся информационное обеспечение образовательного процесса, обогащение образовательных программ современными педагогическими, в том числе информационно-компьютерными, технологиями, погружение студентов в квазипрофессиональную деятельность. Особое внимание при этом следует уделить обучению профессорско-преподавательского состава с целью повышения качества электронного образования и информационно-коммуникационных компетенций участников образовательного процесса.

Список литературы

1. *Абдуллаев, Д. А.* Информационно-коммуникационные технологии в профессионально-педагогическом образовании / Д. А. Абдуллаев, М. С-У. Халиев. Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 324–325.

2. *Александрова, Н. М.* Проблемы развития профессионально-педагогического образования / Н. М. Александрова, С. М. Маркова. Текст: электронный // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-professionalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya-1>.

3. *Блинов, В. И.* Базовые ценности профессионального образования / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. Текст: непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 1. С. 4–15.

4. *Ветошкина, Е. А.* Понятие ценностей классического университетского образования / Е. А. Ветошкина. Текст: электронный // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2011. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-tsennostey-klassicheskogo-universitetskogo-obrazovaniya>.

5. Жолудова, А. Н. Формирование педагогической компетенции в рамках профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» / А. Н. Жолудова, О. В. Полякова. Текст: непосредственный // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. № 1 (20). С. 41–54.

6. Зеер, Э. Ф. Панорама основных направлений развития опережающего профессионального образования / Э. Ф. Зеер. Текст: непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2 (37). С. 5–8.

7. Кудинов, И. В. Информационные технологии в профессиональном педагогическом образовании / И. В. Кудинов. Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 3. С. 89–100.

8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н. Текст: электронный // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://www.fgosvo.ru/news/21/1344>.

9. Сабуров, Е. Ф. Власть отвратительна / Е. Ф. Сабуров. Москва: ГУ-ВШЭ, 2003. 216 с. Текст: непосредственный.

10. Панасюк, В. П. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов дополнительного профессионального педагогического образования / В. П. Панасюк, А. М. Фофанов, М. С. Родионова. Текст: непосредственный // Образование взрослых и подготовка специалистов. 2018. № 3 (56). С. 132–138.

11. Рустамова, Э. Б. Социальная динамика профессионального образования / Э. Б. Рустамова. Текст: электронный // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-dinamika-professionalnogo-obrazovaniya>.

12. Ходусов, А. Н. Методология развития профессионального образования / А. Н. Ходусов, С. А. Кононова. Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 108–113.

13. Чижаква, Г. И. Аксиология профессионально-педагогического образования / Г. И. Чижаква. Текст: непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 46–55.

УДК 377.354:005.963.2

ИНСТИТУТ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРИВЛЕЧЕНИЯ И ПОДГОТОВКИ НОВЫХ РАБОЧИХ КАДРОВ

А. И. Лыжин

кандидат педагогических наук, проректор

anton.lyzhin@rsvpu.ru

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет, Екатеринбург, Россия*

Аннотация. Решается одна из наиболее актуальных стратегических задач развития каждого производственного предприятия, а именно, повышение профессионального уровня работников и привлечение на предприятие молодых рабочих кадров. В связи с этим, предложенная идея об организации института наставничества как структурной единицы, занимающейся профессиональной и корпоративной подготовкой молодых людей, приходящих на производство, видится весьма актуальной и перспективной. В качестве основного педагогического ресурса предлагается использовать профессиональный внутрикорпоративный опыт высококвалифицированных рабочих старшего поколения, выходящих или уже вышедших на пенсию. Проведенный анализ проблемы исследования позволил прописать структуру и основные механизмы взаимодействия как внутри самого института наставничества, так и с другими структурными подразделениями предприятия, а также разработать компетентностную модель и профиль должности наставника.

Ключевые слова: институт наставничества, подготовка рабочих кадров, компетентностная модель наставника, обучение людей пенсионного и предпенсионного возраста.

MENTORING INSTITUTE AS A TECHNOLOGY FOR ATTRACTING AND TRAINING NEW WORKERS

A. I. Lyzhin

Candidate of Pedagogical Sciences

anton.lyzhin@rsvpu.ru

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. This article is devoted to solving one of the most pressing strategic tasks for the development of each production enterprise, namely, improving the professional level of workers and attracting young workers to the enterprise. In this regard, the proposed idea of organizing the institution of mentoring, as a structural unit engaged in professional and corporate training of young people who come to production, seems very relevant and promising. It is proposed to use the professional intra-corporate experience of

highly skilled workers of the older generation, who are retiring or have already retired, as the main pedagogical resource. The analysis of the research problem made it possible to prescribe the structure and basic mechanisms of interaction, both within the mentoring institution itself and with other structural units of the enterprise, as well as to develop a competency model and profile of the mentor's position.

Keywords: institute of mentoring, training of personnel, the competency model of a mentor, training people of retirement and pre-retirement age.

Современная ситуация на предприятиях реального сектора экономики характеризуется усилением конкурентной борьбы как за ключевых клиентов и долю на рынке, так и за эффективный, с высоким потенциалом роста квалифицированный персонал, а следовательно, задача системного управления человеческими ресурсами компании становится необходимым, ключевым элементом реализации корпоративной стратегии. За последние десятилетия производственные компании на российском рынке, пройдя несколько кризисных циклов, приходят к пониманию важности создания сильного, эффективного и мобильного рабочего персонала, способного реагировать на быстрые изменения внутренней и внешней среды, тем самым создавая дополнительные преимущества в жесткой конкурентной борьбе. Именно поэтому у передовых отечественных компаний на сегодняшний момент высок интерес к вопросам, связанным с построением и развитием системы наставничества как основы привлечения и подготовки рабочих кадров новой формации, которые в свою очередь станут ключевым ресурсом реализации амбициозных планов и задач [2, 8].

Стоит отметить, что вопрос создания и внедрения института наставничества изучен достаточно хорошо и в достаточной степени представлен как в бизнес-литературе, так и в обобщении опыта компаний, реализующих программы наставничества на постоянной основе. Тем не менее, современное развитие производства и общемировые тенденции вносят свои коррективы в формирование подобных программ. Так, при формировании компетентностной модели современного рабочего уже недостаточно опираться только на требования документов, регламентирующих его вид деятельности (профессиональный стандарт, ЕТКС). Важными для рабочего становятся компетенции, отражающие его готовность и способность развиваться самостоятельно в рамках изменяющихся производственных задач и условий, генерировать новые трудовые приемы и технологии в работе исходя из соб-

ственного успешного и неуспешного опыта, уметь взаимодействовать с коллегами различных поколений [1, 3, 6].

Кроме того, постоянно изменяются и дополняются формы и методы наставничества, что предполагает со стороны HR-функции регулярный поиск лучших решений и практик в области T&D, и соответственно, оптимальную корректировку самой системы работы по программе наставничества. В дополнение необходимо сказать и то, что внедрение системы (института) наставничества становится важной составляющей системы управления человеческими ресурсами и деятельностью предприятия в целом, что, в свою очередь, предъявляет новые требования к руководителям на всех уровнях управления в части развития себя и своих подчиненных, наставников и будущих рабочих кадров.

Проанализировав требования, сформулированные экспертами (HR-консультантами, руководителями кадровых служб промышленных предприятий), и изучив основные функции и виды профессиональной деятельности мастера производственного обучения (выполняемый им функционал во многом схож с профессиональной областью наставника), обозначенные в государственном и профессиональном стандартах, мы разработали компетентностную модель современного наставника, представленную в таблице [5].

Компетентностная модель современного наставника

Блок компетенций	Наименование компетенций
1	2
<i>Профессиональные компетенции</i>	
Профессиональные	Способность управлять технологическими процессами Способность использовать технические средства для измерения основных параметров оборудования, инструментов, приспособлений, материалов и сырья Готовность принимать технические решения в соответствии с требованиями технологического регламента Способность принимать технически правильные и обоснованные решения при обслуживании технологических процессов Способность анализировать технологические процессы как объекты управления в плане их совершенствования и модернизации

Продолжение таблицы

1	2
<i>Общекультурные компетенции</i>	
Коммуникативные	Способность устанавливать контакты с другими людьми и урегулировать конфликты Способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную речь Готовность к коммуникациям в различных сферах производственной и общественной жизни
Управленческие	Готовность к управлению малым коллективом исполнителей Готовность принимать управленческие решения в условиях наличия различных мнений и уровней коммуникации
Корпоративные	Готовность являться частью команды и быть лояльным по отношению к предприятию (работодателю) Способность проявлять инициативу Готовность к профессиональному развитию Готовность к передаче накопленного опыта и знаний будущим поколениям
<i>Специальные компетенции</i>	
Психолого-педагогические	Готовность работать с людьми Готовность помочь ученику в установке целей работы, соответствующей корпоративной культуре предприятия Умение передать свой профессиональный опыт молодым работникам Готовность к составлению и корректировке учебных планов обучения Готовность к личной заинтересованности в успехах ученика и помощи ему в профессиональной адаптации Умение строить конструктивный диалог, оказывать помощь ученику в освоении профессиональных знаний и умений Готовность предоставлять ученику информацию о предприятии, которая поможет ему выработать ответственность за результаты его труда

Окончание таблицы

1	2
Методические	Способность к различным стилям и формам обучения; Готовность к мотивации ученика к работе на предприятии; Умение планировать освоение знаний и профессиональных умений с учетом специфики профессии и личностных особенностей ученика; Готовность осуществлять контроль за профессиональной деятельностью ученика в будущем и оказывать помощь в построении траектории профессионального развития
Коуч-компетенции	Готовность взять на себя ответственность за развитие и саморазвитие ученика Способность помочь ученику в приобретении таких жизненных навыков, как планирование времени, баланс между работой и личной жизнью, принятие на себя новых обязанностей, способность справляться со стрессом, строить эффективные коммуникации с другими работниками подразделения, с руководством, готовность к конструктивной критике и ее принятию и др.

Изучив представленную компетентностную модель, можно сделать вывод о том, что функционал и область профессиональной деятельности современного наставника значительно расширяются. От наставника сегодня требуется быть не просто высококвалифицированным рабочим, умеющим передавать профессиональные знания и опыт, но и быть основным разработчиком всего учебно-производственного процесса подготовки новых рабочих кадров. Кроме того, все большую значимость приобретают функции корпоративного воспитания, адаптации молодых рабочих в производственной среде [3, 7].

С учетом компетентностных требований и новой роли наставника в производстве возникает вопрос: насколько действующий основной рабочий производства способен совмещать свою текущую производственную деятельность с деятельностью наставника?

Поэтому формирование института наставничества необходимо осуществлять из числа высококвалифицированных рабочих (специалистов), высвобожденных из текущего производства по следующим причинам:

- прекращение профессиональной деятельности по достижению пенсионного возраста;

- ограничение трудовой деятельности по медицинским показаниям.

Основная ставка при формировании пула наставников должна делаться на молодых пенсионеров.

Таким образом, преимуществами формирования института наставников по такому пути будут:

- направленность работ наставника только на результаты обучения в соответствии с текущими и перспективными производственными потребностями;

- концентрация учебно-производственного процесса во времени;

- возможность повышения эффективности передачи корпоративных знаний и традиций;

- обеспечение максимально безопасных условий освоения профессии, так как обучение осуществляется в отдельно выделенном производственном помещении на учебном технологическом оборудовании;

- возможность организации обучения опережающими темпами путем проведения занятий в выставочных и технологических центрах производителей оборудования, на других предприятиях, уже использующих новое оборудование и технологии;

- повышение социальной значимости самого предприятия за счет социальной и материальной поддержки работников-пенсионеров.

Ввиду того, что проект института наставничества является многокомпонентной системой, процессы которой протекают параллельно и требуют постоянного обеспечения соответствующими ресурсами и механизмами взаимодействия, целесообразным видится разработка модели системы данного института. Такая модель была разработана на основе процессного подхода и представлена на рисунке.

Входом в учебно-производственную среду института наставничества являются 2 процесса, идущих параллельно и независимо друг от друга. Первый процесс предполагает выявление из числа высоко-

квалифицированных рабочих и специалистов предпенсионного и пенсионного возраста потенциальных кандидатов на роль наставников. При отборе кандидатов акцент делается не только на наличие профессиональных знаний и умений, но и на стаж, активное участие в общественной и профсоюзной жизни предприятия, а также на готовности передачи своего опыта молодым рабочим.



Модель института наставничества

Кандидаты, прошедшие процедуру отбора, переходят из категории основных производственных рабочих (специалистов) на позиции наставников в специально созданное структурное подразделение – институт наставничества, – входящее в структуру предприятия.

Каждый наставник системы института наставничества в обязательном порядке проходит повышение квалификации с целью подготовки по специально разработанному для данной системы профессиональному модулю «Организация учебно-производственного процесса».

Второй процесс входа предусматривает привлечение молодых людей из числа выпускников общих, средних профессиональных, высших учебных заведений, а также лиц, уволившихся с военной службы, на программы подготовки по рабочим профессиям, наиболее актуальным для потребностей каждого конкретного предприятия.

После прохождения всех предварительных организационных процедур кандидат зачисляется в группы, обучающиеся по системе наставничества на условиях заключенного ученического договора на подготовку по выбранной рабочей профессии.

Создание любой системы требует наличия в достаточном объеме соответствующих ресурсов. При создании института наставничества ключевыми ресурсами являются следующие:

- учебно-производственные мощности;
- технические средства обучения;
- локально-нормативные акты предприятия;
- финансовые ресурсы;
- человеческие ресурсы;
- интеллектуальные ресурсы.

Ввиду того, что для процесса подготовки по рабочим профессиям требуются соответствующие учебно-производственные мощности, находящиеся в условиях реального производства, но в то же время высвобожденные из реального производственного процесса, целесообразным видится использование специально созданного учебно-производственного цеха (участка) из числа неиспользуемых или временно законсервированных помещений предприятия.

Основным человеческим ресурсом института наставничества выступают сами наставники, кроме того, для совершенствования и повышения качества реализации модулей обучения могут быть привлечены человеческие ресурсы из среды взаимодействия: руководители и ведущие специалисты структурных подразделений.

Сам процесс обучения в институте наставничества строится как совокупность логически связанных модулей. Каждый модуль рассматривается в качестве самостоятельной части процесса обучения. Это позволяет организовать обучение с любого модуля в зависимости от уровня сформированности социальной, профессиональной и гражданской позиции обучающегося.

Процесс обучения в зависимости от его направленности и проектируемых результатов по времени займет от 1 до 5 месяцев, а программы специальных знаний, включающие в себя знания нового оборудования, материалов, инструментов, новых технологий – от 1 до 3 месяцев. Оценка достижений планируемых результатов обучения осуществляется на этапе контроля результатов.

Таким образом, в результате организации и взаимодействия вышеописанных элементов института наставничества предприятие сможет обеспечить прирост новых рабочих кадров и качественные профессиональные изменения существующего персонала в соответствии с текущими и стратегическими задачами, планами ввода новых производственных мощностей и объемами производства.

Список литературы

1. *Арцер, Т. В.* Наставничество как способ формирования и эффективного использования рабочей силы / Т. В. Арцер. Текст: непосредственный // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 1–3 (45). С. 174–179.

2. *Жданова, О. В.* Наставничество как эффективная технология адаптации молодого специалиста на предприятии (на примере АР Альфа-банк) / О. В. Жданова. Текст: непосредственный // Молодежь и общество. 2015. № 1. С. 119–123.

3. Коновалов, А. А. Формирование профессионально-специализированных компетенций студентов-бакалавров при реализации компетентностного подхода / А. А. Коновалов. Текст: непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2017. № 3. С. 40–44.

4. Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования: профессиональный стандарт: [утв. приказом Минтруда России от 08.09.2015 г. № 608н]. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-mintruda-rossii-ot-08092015-n-608n/professionalnyi-standart/>. Текст: электронный.

5. Профессиональное обучение (по отраслям): Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Специальность 44.02.06: [утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27.10.2014 г. № 1386]. URL: <https://classinform.ru/fgos/44.02.06-professionalnoe-obuchenie-po-otrasliam.html>. Текст: электронный.

6. Ряковский, С. М. Наставничество: новое или хорошо забытое старое? / С. М. Ряковский, Г. В. Ряковская. Текст: непосредственный // Справочник по управлению персоналом. 2011. № 6. С. 11–23.

7. Чеглакова, Л. М. Наставничество: новые контуры организации социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций / Л. М. Чеглакова. Текст: непосредственный // Экономическая социология. 2011. Т. 12. № 2. С. 80–98.

8. Чупина, В. А. Профессиональное мышление управленческих кадров: учебное пособие / В. А. Чупина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 51 с. Текст: непосредственный.

УДК 377.354(4)

БАЗОВЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН

О. В. Шмурыгина

кандидат философских наук, доцент

shmur-olga@yandex.ru

М. А. Дремина

кандидат социологических наук, доцент

dryomina@rsvpu.ru

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет, Екатеринбург, Россия*

Аннотация. Рассмотрены три базовые модели обучения на рабочем месте (Work-Based Learning), которые используются в профессиональном образовании и обучении европейских государств в целях снижения безработицы среди молодежи и повышения их конкурентоспособности при первом трудоустройстве. Раскрыты основные преимущества применения данной практики для всех заинтересованных сторон (обучающихся, преподавателей, образовательных организаций, работодателей). Сделан вывод о том, что в основе современной европейской политики в области профессионального образования лежит создание именно на рабочем месте возможностей для качественного обучения, базирующегося на эффективном сотрудничестве между профессиональными образовательными организациями и работодателями при поддержке государства.

Ключевые слова: обучение на рабочем месте, стажировка, профессиональное образование и обучение, квалификация.

BASIC MODELS OF ON-THE-JOB TRAINING IN PROFESSIONAL EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES

O. V. Shmurygina

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor

shmur-olga@yandex.ru

M. A. Dremina

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor

dryomina@rsvpu.ru

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article discusses three models of work-based learning (WBL), which are used in vocational education and training in European countries in order to reduce youth unemployment and increase their competitiveness in the first employment. The main advantages of applying this practice to all stakeholders (students, teachers, educational organizations, employers) are revealed. In addition, the participation of the employer in the process of training for a certain professional educational program also serves as a signal that this program has value in the labor market and positively affects the image of the educational organization. It is concluded that the creation of opportunities for quality training in the workplace lies at the heart of modern European education and training policy and is based on effective cooperation between professional educational organizations and employers with state support.

Keywords: Work-Based Learning, Apprenticeship, Vocational education and training, qualification.

Обучение на рабочем месте (Work-Based Learning (WBL)) – это приобретение знаний, умений и компетенций посредством практического или рефлексивного обучения в профессиональном контексте. На национальном уровне возможности применения такой формы обучения весьма разнообразны. Это можно увидеть на примере различных европейских государств при разных условиях соотношения профессиональной деятельности и получения знаний.

В настоящее время обучение на рабочем месте является фундаментальной основой профессионального образования во многих европейских странах [4, 7, 9], поскольку данная практика непосредственно связана с миссией профессионального образования и обучения (ПОО) и направлена на то, чтобы помочь обучающимся приобрести знания и умения, которые им потребуются в дальнейшей трудовой жизни [13].

В некоторых европейских странах WBL имеет давнюю традицию в форме дуального обучения и установления долгосрочных партнерских отношений между образовательной организацией и промышленным предприятием (Австрия, Германия, Швейцария) [3].

Есть и другие государства, где WBL признано развивающейся тенденцией (Ирландия, Финляндия, Франция, Нидерланды), но есть и такие, где оно еще не является полноценной частью образования и обучения, а находится в стадии становления (Польша) [11, 12].

Анализируя опыт европейских государств [4, 5, 6 и др.], можно выделить три основные модели WBL [1, 13].

Первая модель WBL представляет собой схемы стажировки или ученичества, зачастую обозначаемые как дуальное обучение (особенно

часто она встречается в Австрии и Германии). Данные схемы обучения основаны на долгосрочном взаимодействии предприятия и профессиональной образовательной организации. В программах этой модели WBL отводится достаточно много времени непосредственно практической деятельности обучающихся в компании. Параллельно или в «чередующиеся» периоды они приобретают общие (универсальные) знания и умения в учебных заведениях профессионального образования. Практически каждый 20-й сотрудник в Германии и Австрии в настоящее время является таким обучающимся. В большинстве других европейских государств их количество гораздо ниже.

В некоторых странах Евросоюза (например, в Греции, Ирландии, Словакии) данный вид обучения на рабочем месте называется «альтернативным обучением» (Alternance Scheme). Эта модель характеризуется высокой интенсивностью и делится на периоды образования или обучения в образовательной организации и периоды обучения на рабочем месте конкретного предприятия. Схема чередования периодов может осуществляться на еженедельной, ежемесячной или ежегодной основах. В зависимости от страны обучающиеся могут быть официально трудоустроены и получать заработную плату.

Работодатель отвечает за то, чтобы данный процесс обучения заканчивался получением определенной профессии обучающимся сотрудником. Образовательная организация и предприятие совместно берут на себя ответственность за качество его обучения и получение им соответствующей квалификации.

В странах, которые используют данную систему, наблюдаются более высокий уровень трудоустройства молодежи и заинтересованность работодателей в данном процессе, поскольку они получают работника с теми знаниями, навыками и компетенциями, которые требуются им.

Второй моделью WBL также является включение периодов практической деятельности на рабочих местах конкретных предприятий в профессиональные образовательные программы в качестве обязательного или факультативного элемента. Они могут быть различной продолжительности, но обычно составляют до 50 % от всей программы обучения (часто около 25–30 % или менее) в отличие от первой модели полного погружения в производственные процессы предприятий. В большей степени они служат эффективными механизмами перехода от

процесса образования к трудоустройству. В отдельных странах такие формы обучения с завершающим периодом практической деятельности являются необходимым условием для успешного освоения программы профессиональной подготовки.

Третья модель WBL интегрирована в образовательную программу при помощи локальных лабораторий, мастерских, кухонь, ресторанов, юниорских или практических фирм, симуляций или реальных бизнес-проектов. Целью такой формы WBL является создание «реальной» рабочей среды – полноценной симуляции производственной деятельности, установление контактов и (или) сотрудничества с настоящими компаниями или клиентами, а также развитие предпринимательских компетенций.

В этой модели образовательные организации или учебные центры несут основную ответственность за создание условий, приближенных к реальной трудовой жизни. Профессиональные образовательные организации оснащаются мастерскими, лабораториями, кухнями и ресторанами или сотрудничают с различными предприятиями, которые предоставляют им свое оборудование.

Формальная часть образовательной программы в данных условиях варьируется в зависимости от типа профессионального обучения. Преподаватели разрабатывают их в сотрудничестве с предприятиями на основе создания междисциплинарных групп по формированию компетенции (результата обучения).

Следует отметить, что на современных рынках труда, где существует высокая конкуренция, приобретенный благодаря WBL опыт увеличивает шансы на трудоустройство. Модели WBL, которые основаны на интенсивных периодах обучения в компании (например, стажировке), позволяют выпускникам либо остаться у работодателя по завершении образования, либо сократить время, необходимое для поиска первого места работы. Уровень безработицы среди молодежи в европейских странах с сильной традицией WBL (например, в Австрии, Дании, Германии и Швейцарии) ниже, чем в странах с менее развитыми системами WBL. Также в этих государствах выпускники тратят на трудоустройство гораздо меньше времени [7].

Нельзя не отметить и следующий факт: чем больше человек проводит времени на рабочем месте в процессе обучения, тем лучше его результаты при трудоустройстве. Возможность работать и обучаться позволяет ему развивать компетенции, которые помогают расти как личности, формировать и развивать свою индивидуальность, участвовать в производстве (или предоставлении услуг) и решать повседневные задачи на рабочем месте. В свою очередь эти процессы способствуют росту профмастерства, получению хорошего опыта работы, что невозможно в чисто образовательной среде.

Естественно, что организация образовательной среды и процесса обучения на рабочем месте для работодателей достаточно затратна. Здесь присутствуют и прямые расходы (вознаграждение и т. д.), и косвенные (например, время преподавателя). Тем не менее, они отмечают, что, в целом, участие обучающихся в производственном процессе увеличивает прибыльность предприятия.

В разных странах существует различное соотношение расходов и доходов при организации процесса обучения на рабочем месте [13]. Так, в Германии средние чистые затраты на обучающегося в компании составляют 3596 евро в год (валовые затраты – 15 288 евро и прибыль – 11 692 евро). Но в некоторых секторах (например, в сельском хозяйстве) чистые затраты ниже 1000 евро из-за высокой доходности производственного процесса, в котором участвуют обучающиеся. В Швейцарии аналогичные расходы значительно ниже, так как в этой стране чаще распределяют обучающихся для выполнения конкретных производственных задач, и большинство фирм окупают затраты на обучение еще до окончания стажировки. Данные из Великобритании показывают, что вклад в обучение сотрудников возмещается в течение первого года после завершения стажировки.

Отметим, что предприятиям малого и среднего бизнеса, у которых ограниченные финансовые ресурсы, WBL дает возможность обучать будущих работников в соответствии со своими потребностями.

Наставники внутри компании, отвечающие за обучение (или наставничество), развивая свои педагогические навыки и компетенции, получают определенные преимущества, а также новые знания, поскольку обучающиеся приходят со своим (хоть и незначительным пока)

опытом и проблемами, которые требуют разрешения в производственном процессе [13]. Преподавателям системы профессионального образования обучение непосредственно на рабочем месте дает возможность следить за развитием конкретного производства, участвовать в новейших производственных процессах, вместе с обучающимися осваивать новое оборудование и технологии.

Кроме того, WBL позволяет установить хорошие взаимоотношения между работодателями и профессиональными образовательными организациями. От последних приобретение специального оборудования для организации практических или лабораторных занятий требует значительных финансовых вложений, при активном же внедрении моделей WBL такой необходимости нет.

Участие работодателя в процессе обучения по определенной профессиональной образовательной программе служит показателем того, что данная программа имеет ценность на рынке труда и положительно влияет на имидж образовательной организации.

Таким образом, создание возможностей для качественного обучения на рабочем месте лежит в основе современной европейской политики в области образования и основывается на эффективном сотрудничестве между профессиональными образовательными организациями и работодателями при поддержке государства.

Данное сотрудничество включает в себя такие ключевых компоненты, как управление, качество и партнерство. Управление предполагает четкое определение ролей, прав и обязанностей всех заинтересованных сторон. Качество является ориентиром при организации различных моделей WBL и подтверждается показателями самого процесса обучения и востребованностью получаемой обучающимися квалификации. Что касается партнерства, то оно подразумевает эффективные взаимоотношения между образовательными организациями и работодателями.

Благодарности: эта публикация была поддержана Исполнительным агентством по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре Еврокомиссии в соответствии с проектом по программе Erasmus+: 587102-EPP-1-2017-1-RU-EPPJMO-MODULE. Поддержка Европей-

ской комиссией подготовки этой публикации не означает одобрения ее содержания. Она отражает точку зрения только авторов, и Еврокомиссия не может нести ответственность за любое использование содержащейся в ней информации.

Список литературы

1. Дремина, М. А. Применение принципов европейской системы кредитов для профессионального образования (ECVET) в системе обучения на рабочем месте (WBL) / М. А. Дремина, В. А. Копнов, О. В. Шмурыгина. Текст непосредственный // Вестник ВГУ. Сер.: Проблемы высшего образования. 2018. № 3. С. 88–93.

2. Копнов, В. А. Обучение на рабочем месте: интеграция образования и общества / В. А. Копнов, О. В. Шмурыгина. Текст непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апр. 2018 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. С. 729–732.

3. Шмурыгина, О. В. Нормативная основа обучения на рабочем месте в странах Евросоюза / О. В. Шмурыгина, М. А. Дремина. Текст непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апр. 2018 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. С. 745–748.

4. *A new skills agenda for Europe*. Brussels, 2016. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>. Text: electronic.

5. *Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes*. Sweden. Skolverket, 2014. URL: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_SE_2014_WBL.pdf. Text: electronic.

6. *Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Paris, 2018. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf. Text: electronic.

7. *Kis, V.* Work, train, win: work-based learning design and management for productivity gains / V. Kis. Text: electronic // OECD Education Working Papers. №. 135, OECD Publishing, Paris, 2016. URL: <https://doi.org/10.1787/5jlz6rbns1g1-en>.

8. *Koukku, A.* Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes / A. Koukku, M. Kyrö. Finland. The Finnish National Board of Education, 2014. URL: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_FI_2014_WBL.pdf. Text: electronic.

9. *Realizing the European Higher Education Area*, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 2003. URL: http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf. Text: electronic.

10. *Roussel, R.* Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes / R. Roussel. France. Centre Inffo, 2014. URL: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_FR_2014_WBL.pdf. Text: electronic.

11. *Work-based learning: A handbook for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries.* ETF, 2014. URL: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/8EFD210012D6B04EC1257CE60042AB7E/\\$file/Work-based%20learning_Handbook.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/8EFD210012D6B04EC1257CE60042AB7E/$file/Work-based%20learning_Handbook.pdf). Text: electronic.

12. *Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2015. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-andresources/publications/5549>. Text: electronic.

13. *Work-based learning in Europe: Practices and Policy Pointers.* European Commission, 2013. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf. Text: electronic.

Раздел 2. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК [316.612:159.913]:[316.422.44:004]

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕВЕНЦИИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

М. В. Зиннатова

кандидат психологических наук, доцент

mashaperv@rambler.ru

Е. В. Лебедева

кандидат психологических наук, доцент

ekaweb@inbox.ru

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет, Екатеринбург, Россия*

Аннотация. Предлагается новый подход к превенции деструктивного профессионального развития современного человека на основе опережающего предупреждения влияния эффектов цифровизации, что особенно важно на этапе профессиональной подготовки, когда становление будущего профессионала характеризуется высокой степенью сензитивности и уязвимости. Представлены результаты исследования психологических особенностей ориентации субъекта профессионально-образовательной деятельности в цифровизационных условиях.

Ключевые слова: превенция, профессиональная деструкция, профессиональное развитие, цифровизация, эффекты цифровизации.

TO THE PROBLEM OF PREVENTION OF DESTRUCTIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

M. V. Zinnatova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

mashaperv@rambler.ru

E. V. Lebedeva

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

ekaweb@inbox.ru

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article proposes a new approach to the prevention of the destructive professional development of a modern person – based on the anticipatory warning of the effects of digitalization, in particular at the stage of training, when the formation of a future professional is characterized by a high degree of sensitivity and vulnerability. The article presents the results of a study of the psychological characteristics of the orientation of the subject of vocation-educational activities in digitalization conditions.

Keywords: prevention, professional destruction, professional development, digitalization, digitalization effects.

Процессы глобализации, наблюдающиеся во всех сферах общественной практики, затрагивают и мир профессий. Расширение информационного пространства обусловило усложнение требований к личности современного специалиста, ориентацию на транспрофессионализм, что, в свою очередь, повлекло за собой пересмотр образовательных и профессиональных стандартов. По мнению ряда исследователей, в условиях цифрового общества все более востребованными становятся такие качества профессионала, как адаптивность и толерантность к неопределенности, системность мышления, способность к самоорганизации, умение осуществлять информационный поиск, критически оценивать полученные данные и принимать решения на многокритериальной основе [12].

Переход в цифровую эпоху сопровождается информатизацией образовательного и трудового процессов. По мнению К. Шваба, четвертую промышленную революцию обеспечивает появление мобильного интернета, миниатюрных устройств, искусственного интеллекта [14]. Требования времени, обусловленные интенсивным внедрением цифровых технологий в повседневную жизнь и промышленное производство, привели к цифровой индустриализации мирового пространства [1].

Сам термин «цифровизация» появился в результате развития и повсеместного использования цифровых технологий как характеристика процесса их эксплуатации населением, бизнесом и обществом.

Как отмечает А. Б. Кознов, рынок труда является очень чувствительным индикатором, отражающим цифровизационные изменения экономики [6]. Исследователь выделяет следующие факторы изменения структуры занятости: появление рабочих мест за счет возникновения новых профессий; невостребованность ряда профессий вследствие автоматизации трудовых функций и одновременно сокращение

фрикционной безработицы за счет использования интернет-сервисов по поиску работы; повышение спроса на существующие профессии в ИТ-сфере; дефицит специалистов в отраслях, предполагающих высокий уровень цифровой квалификации; децентрализация трудовой деятельности во времени и пространстве. Сложность совокупной оценки результирующих факторов порождает затруднения долгосрочного планирования работниками своего профессионального пути.

Цифровая трансформация не обошла стороной и систему образования. Рассматривая социально значимые тенденции, характерные для высшего образования в цифровую эпоху, Н. Ю. Игнатова акцентирует внимание на ускорении взаимодействия между участниками образовательного процесса, децентрализации образовательных центров и «диффузности» дистанционного образования, глобализации и интернализации образования, усилении конкуренции за образовательные ресурсы [4].

Цифровые ресурсы позволяют не только ускорить темп обучения, они выступают инструментом гибкого проектирования индивидуальной профессионально-образовательной траектории. Информационная инфраструктура задает условия для максимально полного творческого самовыражения педагогов и обучающихся. Широкая распространенность гаджетов и аппаратных средств детерминирует доступность информации, а технологии виртуальной и дополненной реальности предоставляют возможность моделирования социально-профессиональных ситуаций, многократной и вариативной отработки и тренировки навыков. Возможность асинхронного взаимодействия преподавателя и студента делает процесс обучения более персонализированным и комфортным, позволяя обучающемуся выбирать наиболее удобное время для освоения и закрепления материала.

Наряду с неоспоримыми преимуществами цифровизации, зарубежные и отечественные исследователи выделяют проблемные моменты, связанные с применением цифровых инструментов и формированием виртуального мира, системы дистанционных социальных связей и отношений, дублирующих процессы реального мира, но имеющих определенную специфику [3, 15, 16, 17].

Постараемся обозначить наиболее значимые на наш взгляд аспекты, представляющие потенциальную угрозу психологическому благополучию и целостности личности в цифровую эпоху.

1. Избыточность информации, высокая плотность и неструктурированность информационного потока и, как следствие, возникновение проблемы нервно-психического истощения из-за информационной перегрузки.

2. Утрата доверия к достоверности сведений, рост критичности и нигилизма, обесценивание фактов и точек зрения в результате информационной полифонии [16].

3. «Обезличивание» и виртуализация общения, снижение эффекта присутствия, регресс навыков межличностного общения, обусловленный использованием электронной образовательной коммуникации.

4. Угрозы психологической безопасности (вредоносный контент, троллинг, кибербуллинг и др.), возникновение аддикций (интернет-зависимость, игромания, шопоголизм и др.).

5. Формирование у потребителей цифрового контента «кликерного» и «клипового» типов мышления, характеризующихся зависимостью от цифровых носителей, сниженной способностью к сложной аналитической и самостоятельной работе [15].

6. Включение технических средств и технологий в структуру идентичности и, как следствие, возникновение проблемы сохранения идентичности и приватности [4].

7. Возможность формирования искаженной картины мира, упрощенного и примитивного образа различных явлений, закрепление стереотипов в отношении представителей различных социальных групп [16].

8. Формирование и закрепление ложных смыслов трудовой деятельности, замещение учебно-профессиональной мотивации игровой вследствие избыточной «геймификации» и виртуализации профессионально-образовательного процесса.

Перечень негативных эффектов цифровизации нельзя считать исчерпанным. Увеличение числа публикаций, посвященных социальным и когнитивным трансформациям человечества в эпоху «дигитальной революции», свидетельствует о том, что в настоящее время все острее осознается необходимость превенции деструктивных личностных изменений в условиях цифровой реальности.

В данном исследовании понятие «превенция» (от лат. *«praeventio»* – опережаю, предупреждаю) содержательно рассматривается в контексте понятий «опережающее предвосхищение» и «предотвращение». В обзорной статье З. К. Давлетбаевой приведены основные признаки психологической превенции: устранение неблагоприятных для развития факторов; прогнозирование, основанное на принятии тех или иных решений с определенным временно-пространственным упреждением в отношении будущих событий; реализация мер психологического воздействия на личность обучаемого [2].

В плане опережающего предупреждения возникновения и закрепления деструктивных тенденций профессионального развития превентивные меры должны быть направлены на формирование стратегий внутреннего совладания личности (в том числе на этапе профессиональной подготовки) со следующими эффектами цифровизации и снижение их влияния [5, 10, 13]:

1) повышенная стрессогенность профессиональной среды вследствие перманентной профессиональной гонки, требования быть готовым к постоянным переменам;

2) стирание четких границ между личным и рабочим временем (на сегодняшний день этот эффект цифровизации является одной из технологий профилактики возникновения профессионально обусловленных деструкций);

3) возможность проявления глубинных черт личности, ненормативного поведения, что является следствием профессиональной социализации в интернет-среде, невидимостью субъектов взаимодействия, возможной их анонимностью;

4) затрудненные процессы профессионального самоопределения и самоактуализации, связанные с многообразными профессионально-ценностными ориентирами в интернет-пространстве;

5) утрата ценности реального профессионального мира;

6) ослабление реальной профессиональной коммуникации;

7) трансформация норм и ритуалов профессионального взаимодействия;

8) снижение организационной и профессиональной приверженности к месту работы (фриланс, частая смена мест работы);

9) ослабление или потеря профессиональной идентичности и формирование профессиональной отчужденности;

10) снижение аналитического мышления и критического восприятия профессиональных ситуаций.

Студенческий возраст является сензитивным этапом для формирования системы качеств будущего профессионала. Значимость и самоценность этого возрастного периода раскрыты в трудах К. А. Абульхановой-Славской, В. И. Андреева, Л. С. Выготского, Д. А. Донцова, Р. С. Немова и др. И. С. Кон отмечает, что именно в студенчестве человек решает, «в какой последовательности он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни» [7, с. 57]. Однако в условиях нарастающей социально-профессиональной нестабильности молодежь, лишенная опыта самостоятельной профессиональной деятельности, как правило, испытывает неуверенность в самих целевых ориентирах жизненного и карьерного проектирования.

Прогнозирование и проектирование входят в состав важнейших содержательных компонентов педагогической деятельности. Специфика социальной ситуации развития на стадии получения профессионального образования заключается в том, что молодой человек выстраивает модель «потребного профессионального будущего», не имея реального опыта и включаясь лишь в различные формы квазипрофессиональной деятельности, подкрепленные цифровыми инструментами, которые помогают воссоздать предметный и событийный контекст трудовых отношений.

Профессиональное образование в эпоху цифровой индустриализации должно быть шире, чем простое формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций с учетом требований профстандартов. Оно должно готовить будущего специалиста к успешной самореализации в условиях цифровизации и совладанию с деструктивными эффектами цифровизационных процессов.

Одним из направлений опережающего предупреждения формирования деструкций профессионального развития в новых условиях может быть развитие самоактуализации – личностной готовности к переменам и цифровой компетентности у студентов на этапе профессиональной подготовки.

В связи с вышеотмеченными тенденциями нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление психологических особенностей ориентации субъекта профессионально-образовательной деятельности в цифровизационных условиях. В опросе приняли участие 52 человека – студенты техникума (Оренбургская область) в возрасте 18–20 лет.

В исследовании были применены следующие методики.

1. Опросник «Личностная готовность к переменам» (Personal change readiness survey, PCRS (авторы А. Родник, С. Хезер, М. Голд, К. Хал; апробация Н. А. Бажанова, Г. Л. Бардиер)) [9].

2. Методика «Индекс цифровой компетентности» (автор Г. У. Солдатова). Данная методика позволяет оценить уровень знаний, умений, мотивации и ответственности в четырех сферах (контент, коммуникация, техносфера и потребление) [11].

3. Диагностика самоактуализации личности (САМОАЛ) (автор А. В. Лазукин; адаптация Н. Ф. Калина) [8].

На основании полученных результатов можно заключить следующее: большая часть респондентов (51 %) обладают высоким уровнем цифровой компетентности, что отражает способность обучающихся использовать ресурсы и возможности, предоставляемые интернет-пространством. Средний уровень компьютерной грамотности (уровень среднестатистического пользователя) отмечен у 30 % студентов; 19 % опрошенных продемонстрировали низкий уровень цифровой компетентности, что может быть связано с ограниченной возможностью (или ее отсутствием) Интернета, с использованием цифрового пространства в узкой сфере (только социальные сети или игры).

На рис. 1 представлено процентное соотношение респондентов с различным уровнем выраженности компонентов цифровой компетентности (опросник «Индекс цифровой компетентности»).

Как видно из представленных данных, большинство опрошенных достаточно хорошо знакомы с компьютерными и мобильными приложениями, однако сравнительно малая часть студентов умеют в полной мере использовать цифровые приложения и системы для поиска необходимой информации. Обращает на себя внимание высокий про-

цент респондентов с низким уровнем показателя «Ответственность»: студенты недостаточно полно владеют навыками безопасной работы в сети Интернет.

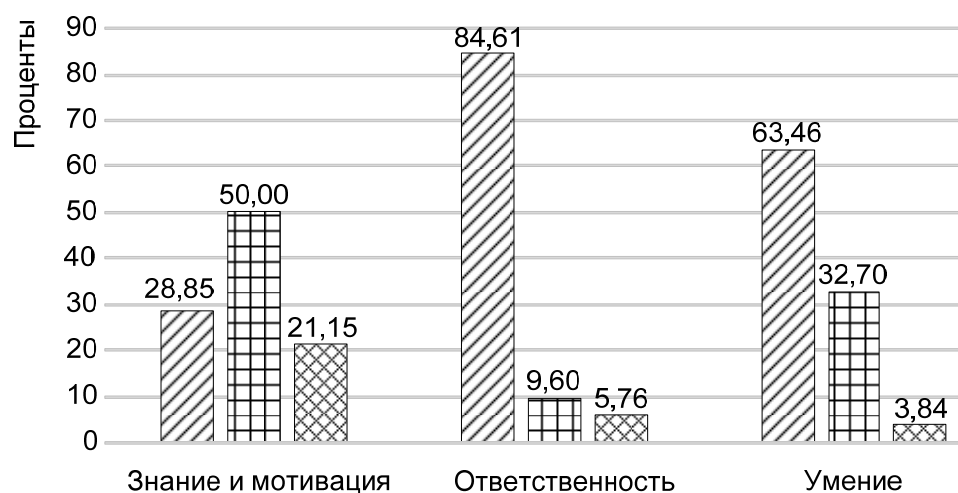


Рис. 1. Гистограмма соотношения уровней выраженности показателей индекса цифровой компетентности:

▒ – низкий уровень; □ – средний уровень; ▒ – высокий уровень

Каждый из компонентов цифровой компетентности может реализовываться в четырех сферах деятельности: коммуникация (общение), контент (поиск, отбор, создание, продвижение), техносфера (технические аспекты) и потребление (пользование услугами, платежи, онлайн-покупки).

На рис. 2 представлено процентное соотношение респондентов с различным уровнем выраженности компонентов цифровой компетентности в указанных сферах деятельности (опросник «Индекс цифровой компетентности»).

Можно заключить, что большая часть опрошенных используют Интернет в целях развлечения: социальные сети, просмотр или прослушивание контента. В гораздо меньшей степени респондентов интересует возможности цифрового пространства в контексте обучения

и приобретения новых знаний (процентные показатели в компетенциях техносферы и потребления).

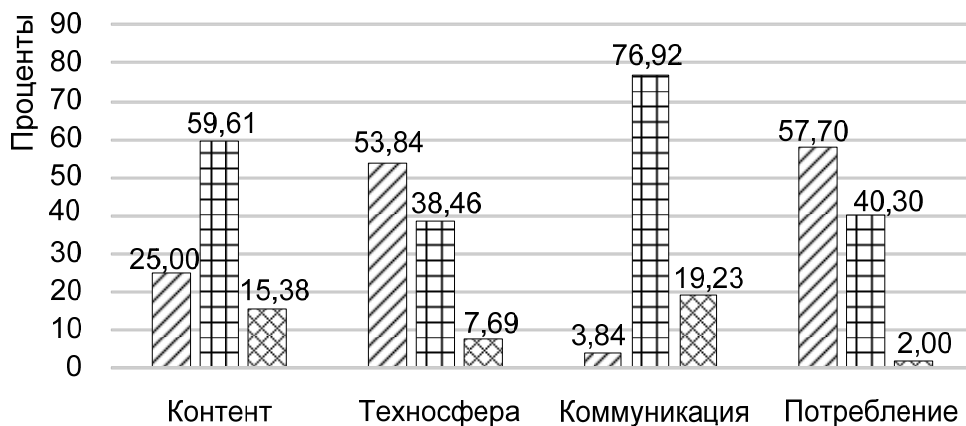


Рис. 2. Гистограмма соотношения уровней выраженности показателей индекса цифровой компетентности в различных сферах:
▨ – низкий уровень; ▩ – средний уровень; ▤ – высокий уровень

Согласно данным, полученным с помощью опросника «Личностная готовность к переменам», значительная часть респондентов демонстрируют низкий уровень выраженности таких показателей, как «Страстность» (75 %), «Находчивость» (71 %), «Оптимизм» (81 %), «Адаптивность» (98 %), «Уверенность» (63 %) и «Толерантность к двусмысленности» (98 %). Таким образом, можно отметить, что большинство студентов характеризуются низким жизненным тонусом, отсутствием веры в себя, неспособностью быстро адаптироваться к изменению ситуации.

Диагностика самоактуализации личности с помощью опросника САМОАЛ показывает следующие результаты: большинство респондентов практически по всем показателям имеют средние и низкие значения, что обусловлено спецификой возрастных задач, новообразований и кризисов в студенческом возрасте. Отмечается также преобладание низких значений по шкалам «Потребность в познании», «Самопонимание», «Аутосимпатия», «Контактность» и «Гибкость в общении».

С целью подтверждения гипотезы о существовании значимых корреляционных связей между показателями самоактуализации, личностной готовности к переменам и цифровой компетентностью студентов колледжа был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r).

В итоге обнаружены положительные значимые связи между следующими шкалами (p – асимптотическая значимость, уровень значимости):

- «Спонтанность» и «Находчивость» ($r = 0,429$ при $p < 0,05$), «Смелость и предприимчивость» ($r = 0,361$ при $p < 0,05$);
- «Самопонимание» и «Уверенность» ($r = 0,398$ при $p < 0,05$);
- «Контактность» и «Адаптивность» ($r = 0,456$ при $p \leq 0,05$);
- «Ценности» и «Уверенность» ($r = 0,678$ при $p < 0,01$).

Иными словами, характеристики самоактуализирующейся личности положительно взаимосвязаны с личностной готовностью к изменениям, базирующейся на адекватной самооценке, умении находить выходы из сложных ситуаций, тяге к новому, неизвестному в противовес испытанным способам действий, возможности гибко перестраивать алгоритм разрешения проблем в зависимости от внешних условий.

В ходе корреляционного анализа не обнаружено значимых взаимосвязей параметров самоактуализации и цифровой компетентности, т. е. выдвинутая гипотеза получила частичное подтверждение.

Проблема деструктивного профессионального развития современного человека в условиях цифровизации является новой для отечественной науки, отражая влияние цифровой индустриализации на личность в процессе освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. Своевременное обращение к данной проблеме позволит идентифицировать деструктивные эффекты цифровизационного воздействия и определить научно обоснованные учеными и практиками превентивные меры опережающего характера.

Проведенное исследование на примере его участников демонстрирует уязвимость современных студентов в отношении возможного формирования у них деструктивного направления профессионального развития в условиях цифровизации. Полученный результат может стать

основой для определения направлений модернизации профессионального образования и включения в процесс профессиональной подготовки мер опережающего предупреждения деструктивного профессионального развития и снижения влияния эффектов цифровизации путем развития личностной готовности к переменам, цифровой компетентности и стремления к самоактуализации у будущих специалистов.

Список литературы

1. *Андриевский, И.* Цифровая индустриализация / И. Андриевский. URL: <http://российский-союз-инженеров.рф/цифровая-индустриализация/>. Текст: электронный.
2. *Давлетбаева, З. К.* Психологическая превенция и профилактика: понятийный аспект / З. К. Давлетбаева. Текст: непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2013. Вып. 1. С. 3–10.
3. *Емелин, В. А.* Трансформация высших психических функций в условиях развития цифровых технологий / В. А. Емелин. Текст: непосредственный // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: материалы Международной научной конференции, Москва, 15–16 окт., 2018 г. Москва: Российский государственный гуманитарный университет. 2018. С. 207–210.
4. *Игнатова, Н. Ю.* Образование в цифровую эпоху / Н. Ю. Игнатова. Нижний Тагил: Изд-во Нижнетагил. технол. ин-та, 2017. 128 с. Текст: непосредственный.
5. *Измагурова, В. Л.* Влияние информационных технологий на развитие личности: вопросы и перспективы / В. Л. Измагурова. URL: <https://mpei.ru/Life/psycholog/Lists/Psy/NewsDispForm.aspx?.ID=23&ContentTypeId=0x0100766032BE7137754C83E91E1F12BBEBC4>. Текст: электронный.
6. *Кознов, А. Б.* Влияние цифровизации на рынок труда / А. Б. Кознов. Текст: электронный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 4–2. С. 177–192. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovizatsii-na-rynok-truda>.
7. *Кон, И. С.* Психология ранней юности / И. С. Кон. Москва: Просвещение, 1989. 254 с. Текст: непосредственный.

8. Лазукин, А. В. Диагностика самоактуализации личности (САМОАЛ). Методика в адаптации / А. В. Лазукин, Н. Ф. Калина. URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/33.html>. Текст: электронный.

9. Личностная готовность к переменам (Personal change-readiness survey – PCRS). URL: <https://www.sites.google.com/site/test300m/pcrs>. Текст: электронный.

10. Молчанова, Е. В. О плюсах и минусах современной цифровизации образования / Е. В. Молчанова. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-plyusah-i-minusah-tsifrovizatsii-sovremennogo-obrazovaniya/viewer>. Текст: электронный.

11. Солдатова, Г. У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова. URL: <http://ifap.ru/library/book536.pdf>. Текст: электронный.

12. Сухомлин, В. А. Методологические аспекты концепции цифровых навыков / В. А. Сухомлин, Е. В. Зубарева, А. В. Якушин. Текст: непосредственный // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2017. Т. 13, № 2. С. 146–152.

13. Халин, В. Г. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику: преимущества, вызовы, угрозы и риски / В. Г. Халин, Г. В. Чернова. Текст: непосредственный // Управленческое консультирование. 2018. № 10. С. 46–63.

14. Шваб, К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб. URL: <https://mybook.ru/author/klaus-shvab/chetvertaya-promyshlennaya-revoluciya/read/>. Текст: электронный.

15. Шнейдер, Л. Б. Вчера, сегодня, завтра: от «кликерного» к клиповому и далее к чиповому мышлению / Л. Б. Шнейдер. Текст: непосредственный // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: материалы Международной научной конференции, Москва, 15–16 окт., 2018 г. Москва: Российский государственный гуманитарный университет. 2018. С. 198–203.

16. Яницкий, М. С. Психологические аспекты цифрового образования / М. С. Яницкий. Текст: непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2 (34). С. 38–44.

17. Bold, M. Interaction in distance learning / M. Bold. Text: print // Encyclopedia of distance learning. New York: Hershey, 2009. P. 1244–1249.

УДК 378.147.21:004

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н. В. Ломовцева

кандидат педагогических наук, доцент

Natalya.lomovtseva@rsvpu.ru

К. М. Заречнева

*Руководитель Центра дистанционных образовательных технологий
и электронного обучения*

Kseniya.zaricneva@rsvpu.ru

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет, Екатеринбург, Россия*

Аннотация. Показана актуальность и значимость цифровой трансформации образовательного процесса, которые вызваны глобальными процессами перехода к цифровой экономике и цифровому обществу. Рассмотрены вопросы места и роли педагога в электронном образовательном пространстве, его готовность к цифровой трансформации образовательного процесса, необходимость повышения квалификации в области онлайн-обучения. Описана программа цифровой трансформации образовательного процесса в Российском государственном профессионально-педагогическом университете и ее практическое применение.

Ключевые слова: цифровизация, электронное обучение, цифровая образовательная среда, непрерывное образование, электронная информационно-образовательная среда, доступность образования.

READINESS OF UNIVERSITY TEACHERS FOR DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

N. V. Lomovtseva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Natalya.lomovtseva@rsvpu.ru

K. M. Zarechneva

Head of the Center for Distance Educational Technologies and e-Learning

Kseniya.zaricneva@rsvpu.ru

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The relevance and importance of the digital transformation of the educational process is caused by the global processes of transition to the digital economy and digital society. This article discusses the issues of the place and role of the teacher in the electronic educational space; the willingness of the teacher to digitally transform the educational process. The program of the digital transformation of the educational process at the RSVPU and its practical application are considered.

Keywords: digitalization, e-learning, digital educational environment, continuing education, electronic information and educational environment, access to education.

На сегодняшний день в России воплощается ряд предложений, ориентированных на формирование необходимых условий для развития цифровой экономики, что, в свою очередь, нацелено на повышение конкурентоспособности экономики страны и качества жизни граждан, обеспечения экономического роста и национального суверенитета.

В этом плане первостепенную роль играют «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [6], направленная на формирование в России общества знаний, и паспорт национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации» [3], тоже предназначенного для повышения уровня информированности и цифровой грамотности, развития доступности и качества государственных услуг для граждан.

Нельзя не сказать о проекте «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [4], который осуществляется в рамках государственной программы «Развитие образования». Данная программа является основой формирования единого электронного образовательного пространства Российской Федерации, своеобразной платформой, созданной за счет комплекса организационно-технических мер. Именно она обеспечивает электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС) для полнофункционального образовательного процесса, предоставляя повсеместный доступ к своим ресурсам.

По мнению В. И. Блинова, построение цифровой дидактики профессионального образования и обучения как полноценной педагогической дисциплины требует решения комплекса новых задач, для чего необходимы данные полноценных научных исследований, в том числе экспериментальных [1].

На наш взгляд, в существующем состоянии системы образования в ФГАОУ ВО «Российском государственном профессионально-педагогическом университете» (РГППУ) имеются серьезные предпосылки для цифровой трансформации вуза [2]:

- наличие неавтоматизированных процессов;
- «лоскутная» информатизация;
- отсутствие прозрачной схемы прохождения документов;
- отсутствие аналитических инструментов для принятия решений.

По мнению исследователей «цифровая трансформация образования ведет к его коренной, качественной перестройке. Педагог обязан научиться применять новые технологические инструменты и практически неограниченные информационные ресурсы. Технологии виртуальной реальности создают возможность применения цифровых тренажеров, не привязанных к одному рабочему месту, что расширяет круг изучаемых технологий. Цифровизация образовательного процесса представляет собой встречную трансформацию образовательного процесса и его элементов, с одной стороны, и цифровых технологий и средств, используемых в образовательном процессе, с другой» [2].

Первостепенным и важным в исследованиях на данную тему нам представляется уточнение места и роли педагога в цифровом образовательном процессе; формирование, описание и непрерывное обновление динамичного пакета его компетенций; выявление и описание новых трудовых функций и их комплексов, в том числе в форме вновь возникающих педагогических профессий для цифрового образования.

В. И. Блинов считает, что ведущими функциями педагога в условиях цифровизации становятся следующие [1]:

- проектирование форм, методов обучения, рабочих материалов, а также средств диагностико-формирующего оценивания и на этой основе создание локальной образовательной среды конкретного учебного курса, насыщенной развивающими возможностями;
- проектирование сценариев учебных занятий на базе многообразных динамических форм организации учебной деятельности посредством цифровых и нецифровых технологий;

- организация индивидуальной и командной (в том числе самостоятельной, проектной, распределенно-сетевой) деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде;
- проектирование и организация ситуаций образовательно значимой коммуникации (в том числе сетевой);
- организация рефлексивных обсуждений личностно-значимого опыта;
- формирование и развитие критического мышления в процессе поиска и отбора информации в цифровой среде;
- управление учебной мотивацией обучающихся (в том числе при работе с группой) с использованием инструментов фасилитации, а также ролевых образов «успешного взрослого» и «успешного профессионала»;
- интеграция различных жизненных пространств цифрового поколения (виртуального и реального), сопровождение развития обучающегося в реальном социальном и профессиональном мире;
- постоянное конструктивное взаимодействие с другими педагогами, работающими с этим обучающимся (учебной группой, проектной командой и т. п.).

В РГППУ 19 августа 2019 г. была принята «Программа цифровой трансформации образовательного процесса» [5], которая определила единый подход к разработке электронных образовательных ресурсов и электронных учебных модулей, востребованных при реализации основных и дополнительных образовательных программ.

В рамках «Программы цифровой трансформации образовательного процесса в РГППУ» создан и размещен в электронной информационно-образовательной среде данного вуза (система управления курсами LMS Moodle) образовательный контент по 16 дисциплинам. Это «Возрастная физиология и психофизиология», «Иностранный язык (английский)», «Иностранный язык (немецкий)», «Информационно-коммуникационные технологии в образовании», «История», «Математика», «Педагогика», «Правоведение», «Прикладная математика и математическая логика», «Психология», «Русский язык и деловая коммуникация», «Технологии работы с информацией», «Технологии

самоорганизации и саморазвития», «Физика», «Физическая культура и спорт», «Философия». В процессе разработки образовательного контента были задействованы 25 преподавателей, 8 кафедр, а также все академические институты РГППУ.

Структура электронных учебных модулей по дисциплинам, обеспечивающих цифровую трансформацию образовательного процесса в электронной информационно-образовательной среде РГППУ, включает в себя следующие разделы: вводный (рабочая программа, технологическая карта и т. п.), содержательный (презентационные материалы, конспект лекций, глоссарий, различные виды заданий и методические рекомендации по их выполнению, база тестовых заданий), итоговый контроль (что соответствует требованию «Программы цифровой трансформации образовательного процесса в РГППУ»).

Электронные учебные модули размещены в компоненте «Онлайн-курсы» (LMS Moodle). Образовательный контент представлен в виде текстовых и графических материалов, а также видеофрагментов. С целью подготовки научно-педагогических работников к использованию данного компонента проведены обучающие семинары на тему «Функционирование ЭИОС. Модуль: разработка онлайн-курсов».

Для запуска «Программы цифровой трансформации образовательного процесса в ФГАОУ ВО РГППУ» мы определили две пилотные академические группы. Для группы ЗЭ-102 были открыты для прохождения пять дисциплин (онлайн-курсов), для группы ЗПР-101 – три дисциплины.

Обеим пилотным группам назначены тьюторы от институтов для проверки результатов прохождения контрольных мероприятий в электронной информационно-образовательной среде.

13.12.2019 г. к онлайн-курсам был предоставлен доступ не только двум пилотным группам, но и дополнительно 26 группам заочного отделения, в том числе обучающимся на интегрированных

базовых кафедрах. Статистика по посещающим онлайн-курсы приведена в таблице.

Статистка по обучающимся
на онлайн-курсах в ЭИОС РГППУ (LMS Moodle)

Название дисциплины (онлайн-курса)	Количество обучающихся на онлайн-курсе, чел.	Количество групп
«Математика»	361	14
«Возрастная физиология и психофизиология»	215	9
«Иностранный язык (английский язык)»	421	16
«Иностранный язык (немецкий язык)»	405	16
«Русский язык и деловая коммуникация»	362	14
«Физическая культура и спорт»	159	7
«Философия»	243	8
«История»	305	14
«Правоведение»	26	1

В ходе реализации «Программы цифровой трансформации образовательного процесса в ФГАОУ ВО РГППУ» было проведено два опроса. В них участвовали обучающиеся и научно-педагогические работники, озвучившие свое мнение об использовании в учебном процессе онлайн-курсов, а также о трудностях, возникающих при разработке и размещении в LMS Moodle электронных учебных модулей.

Преподаватели. В рамках опроса среди научно-педагогических работников, участвовавших в пилотной группе, было выявлено, что ранее все дистанционно уже обучались и имеют представление о понятии «онлайн-курс» и о системе дистанционного обучения LMS Moodle.

На вопрос «Разработанный Вами онлайн-курс является новым или читается повторно?» 50,1 % респондентов ответили, что повторно, а 43,9 % сказали, что разрабатывали курс для абсолютно новой дисциплины по Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования 3++.

Также 25 % респондентов оценили трудоемкость разрабатываемого курса на 5 баллов по 10-балльной шкале, а 12,5 % научно-педагогических работников назвали создание онлайн-курса очень трудоемкой работой, которая была реализована только с помощью консультаций специалистов Центра дистанционных образовательных технологий и электронного обучения Института непрерывного образования.

При оценке времени на разработку методических материалов для онлайн-курса преподаватели отметили, что на тему из стандартных модулей одной зачетной единицы необходимо затратить: на тест из 10 вопросов – 5 ч, на лекцию – 12 ч, презентацию к лекции – 2 ч, практику – 7 ч, лабораторную работу – 20 ч, а на 2-минутное видео – 4 ч. При этом на размещение методических материалов онлайн-курса в системе LMS Moodle у научно-педагогических работников ушло от 10–12 ч до 1,5 мес. по 3–4 ч в день после основных ежедневных аудиторных занятий.

Как отметили преподаватели, участвующие в запуске «Программы цифровой трансформации образовательного процесса в ФГАОУ ВО РГППУ», целями внедрения онлайн-курсов в образовательный процесс они считают создание и использование новых форм обучения при их интеграции с традиционными (87,5 %), соответствие образовательной деятельности университета мировым тенденциям (43,8 %), использование возможностей единого открытого образовательного пространства (50 %).

На вопрос «В каких случаях, по Вашему мнению, применимы онлайн-курсы в образовательном процессе вуза?» 93,8 % преподавателей дали ответы «Онлайн-курс можно использовать для самостоятельной работы обучающихся» и «Онлайн-курс можно использовать для обучения лиц с ОВЗ», а 87,5 % респондентов сказали, что его можно использовать как дополнение к читаемой дисциплине.

Однако 75 % научно-педагогических работников отметили, что недостаток времени затрудняет разработку онлайн-курсов, 68,8 % опрошенных назвали затрудняющим фактором недостаточное техническое оснащение учебного процесса, 56,3 % респондентов обозначили как препятствие отсутствие «живой» коммуникации при взаимодействии с обучающимися, а 50 % преподавателей полагают, что разработке

онлайн-курсов мешает отсутствие у них и у учебно-вспомогательного персонала университета психологической готовности к данной деятельности.

На вопрос «Изменится ли роль педагога в условиях онлайн-образования?» 81,3 % ответили утвердительно, при этом 73,3 % видят свою роль в преподавании дисциплины с помощью онлайн-курса и дистанционном управлении самостоятельной работой обучающихся.

Студенты. В рамках социологического опроса среди обучающихся, записанных на курсы, было выявлено, что для большинства из них это новый опыт освоения учебного материала.

Причем больше 48 % респондентов готовы уделять обучению в LMS Moodle от 1 до 3 ч в неделю. Наиболее предпочтительными форматами представления информации являются совокупность текстовых и графических материалов (такой ответ дали 52 % опрошенных), текста и видео (так считают 63 % респондентов), текста и аудио (это мнение высказали 30 % обучающихся).

Также респонденты отметили, что в рамках взаимодействия с преподавателем консультации осуществлялись через личные сообщения и на форуме. На аудиторных занятиях преподаватель комментировал задания, предложенные в онлайн-курсе, и проверял их в рамках соответствующих контрольных мероприятий.

Однако обучающиеся описали и сложности, с которыми столкнулись при освоении онлайн-курсов, а именно: недостаток навыков, необходимых для онлайн-обучения; недоступность Интернета; технические проблемы при работе в LMS Moodle; наличие фиксированных сроков выполнения заданий; недостаток времени на запоминание учебного материала. При этом больше 50 % опрошенных считают, что в качестве дополнительного источника информации онлайн-курсы необходимы.

Таким образом, при разработке электронных учебных модулей следует учесть пожелания обучающихся к представлению образовательного контента, а также обратить внимание на организацию обратной связи с преподавателем.

В целом, исследование показало, что научно-педагогические работники и обучающиеся относятся к использованию онлайн-курсов

в образовательном процессе положительно, однако предпочитают использовать их в рамках самостоятельной работы. При этом отмечается высокий уровень трудозатрат на разработку компонентов онлайн-курса, что в условиях недостатка времени может выступать в качестве сдерживающего фактора. Также преподаватели считают, что их роль в условиях онлайн-образования изменится и будет ориентирована на организацию группового и индивидуального обучения или тьюторское сопровождение.

Список литературы

1. *Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения* / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов [и др.]. Текст: непосредственный // Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения; под науч. ред. В. И. Блинова. Москва: Перо, 2019. 72 с.

2. *Ломовцева, Н. В.* Цифровая трансформация образовательного процесса / Н. В. Ломовцева, Е. Ю. Щербина. Текст: непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 24-й Международной научно-практической конференции; под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. С. 285–291.

3. *Паспорт* национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации». URL: https://digital.gov.ru/uploaded/files/natsionalnaya-programma-tsifrovaya-ekonomika-rossijskoj-federatsii_NcN2nOO.pdf. Текст: электронный.

4. *Паспорт* приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432. Текст: электронный.

5. *Программа* цифровой трансформации образовательного процесса ФГАОУ ВО РГППУ / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2019. 42 с. Текст: непосредственный.

6. *Стратегия* развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/pri-me/doc/71570570>. Текст: электронный.

УДК 787.61.071.5:[371.67:004.032.6]

**СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ
МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПОДРОСТКОВ
ПО ИГРЕ НА ГИТАРЕ**

А. Д. Макаридин

магистр

alexeymakaridin@gmail.com

Н. И. Буторина

кандидат педагогических наук, доцент

nainnrgppu@mail.ru

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет, Екатеринбург, Россия*

Аннотация. Представлено содержание и этапы создания мультимедийного пособия для организации самостоятельных занятий подростков по игре на гитаре в детской хоровой школе. Рассмотрено основное программное компьютерное обеспечение, сопровождающее каждый технологический этап создания современного мультимедийного средства обучения. Уточнены преимущества и возможности компьютерных программ, применяемых в процессе создания мультимедийного пособия. Предложены способы применения специально созданного пособия в самостоятельной работе подростков при освоении игры на гитаре в детской хоровой школе.

Ключевые слова: мультимедийное пособие, технология создания мультимедийного пособия, подростки, самостоятельная работа, игра на гитаре.

**THE CONTENTS AND THE TECHNOLOGY TO CREATE
MULTIMEDIA MATERIALS IN THE ORGANIZATION OF
INDEPENDENT CLASSES FOR TEENAGERS TO PLAY THE GUITAR**

A. D. Makaridin

magister

alexeymakaridin@gmail.com

N. I. Butorina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

nainnrgppu@mail.ru

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The content and stages of creating a multimedia manual for organizing independent teenage guitar lessons in a children's choral school are presented. The main computer software that accompanies each technological stage of creating a modern multimedia training tool is considered. The advantages and capabilities of computer programs used in the process of creating a multimedia manual have been clarified. In addition, methods of using a specially created manual in the independent work of adolescents when mastering playing the guitar in a children's choral school are offered.

Keywords: multimedia manual, technology for creating a multimedia manual, adolescents, independent work, playing the guitar.

Мультимедиа являются одним из важнейших направлений в развитии информационных технологий и играют особую роль в процессе информатизации образования.

Появление систем мультимедиа совершенствует революционные измерения в образовании, во многих сферах профессиональной деятельности, науки, искусства [4, с. 230].

По определению Д. А. Старикова, мультимедиа – это современная компьютерная информационная технология, объединяющая в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию (мультипликацию); сумма технологий, позволяющая компьютеру вводить, обрабатывать, хранить, передавать и отображать разные типы данных (текст, графику, анимацию, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук и речь) [14, с. 4–5].

А. В. Харуто подчеркивает, что мультимедийные технологии можно рассматривать как способ подготовки электронных документов, включающих в себя визуальные и аудиоэффекты, мультипрограммирование различных ситуаций под единым управлением интерактивного программного обеспечения [15, с. 149].

Благодаря своим характеристикам средства мультимедиа наиболее полно соответствуют специфике музыкального искусства и сегодня уже достаточно широко используются в учреждениях дополнительного и профессионального музыкального образования. В связи с этим наряду с традиционными задачами музыкального обучения и развития педагог-музыкант должен быть готов к разработке и внедрению в учебную практику мультимедийных технологий, в частности, мультимедийного пособия.

Данное пособие является разновидностью традиционного учебного пособия, представляющего собой «источник учебной информа-

ции и средство обучения, которое дополняет учебник и способствует расширению, углублению и лучшему усвоению знаний» [13, с. 18].

Пособие является дополнением к учебнику, и поэтому может охватывать не всю дисциплину, а лишь часть (несколько разделов) примерной программы, а также включать в себя не только апробированные, общепризнанные знания и положения. Следует отметить, что первоначально выпускается учебное пособие, на базе которого, как правило, создается учебник [10].

По определению С. П. Полозова, мультимедийное учебное пособие – это программно-методический обучающий комплекс, предназначенный для самостоятельного изучения обучающимся учебного материала по конкретным дисциплинам [11, с. 63].

Создание подобного пособия особенно актуально для организации самостоятельных занятий учащихся, в том числе при освоении подростками игры на гитаре в учреждениях дополнительного музыкального образования (детских школах искусств, детских музыкальных и хоровых школах).

Современной психолого-педагогической литературой предлагаются различные определения понятия «самостоятельная работа», которую называют и педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью учащегося в учебном процессе [8, с. 31], и разнообразными видами индивидуальной, групповой познавательной деятельности на аудиторных и во внеаудиторных занятиях [9, с. 163], и работой без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время [1, с. 152].

Назначение самостоятельной работы исследователи видят в выполнении учащимися поставленной дидактической цели [8, с. 31], индивидуальном поиске, углублении и конкретизации знаний, реализации творческого подхода к изучаемой проблеме, формировании навыков учебной работы, профессиональном становлении. По утверждению И. А. Зимней, данная работа влияет на эффективность учебной деятельности и служит основой перестройки личностной позиции обучающегося [2, с. 61].

Самостоятельная работа включает в себя аудиторную (классную), внеаудиторную (внеклассную) и домашнюю деятельность обучающегося по освоению различных учебных дисциплин (предметов).

Из выше приведенных определений и характеристик самостоятельной работы следует, что данный способ организации учебной деятельности соответствует конкретной дидактической цели и задаче; формирует у обучающихся необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений; способствует развитию навыка ориентироваться в потоке информации; помогает педагогу осуществлять успешное руководство и управление самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося.

Успешная самостоятельная работа подростков в детской хоровой школе при освоении ими игры на гитаре во многом зависит от ее организации, представляющей собой «целенаправленный отбор средств, форм и методов, стимулирующих познавательную активность, обеспечение условий эффективного обучения» [17].

Средством и одновременно методом ее успешной организации может стать мультимедийное пособие по игре на гитаре, открывающее обширные возможности для организации индивидуальных самостоятельных занятий учащихся, обладающих различными музыкальными способностями.

Однако при всей актуальности рассматриваемого средства необходимо подчеркнуть практически полное отсутствие мультимедийных пособий, адаптированных для организации самостоятельной учебной работы гитаристов в соответствии с конкретной учебной программой по игре на гитаре в учреждении дополнительного образования, что обуславливает необходимость их создания.

Наиболее сложной задачей для педагогов-музыкантов в процессе разработки мультимедийного пособия становится выполнение основных технологических этапов:

- 1) определение назначения, цели и задач пособия по игре на гитаре;
- 2) выбор учебной программы по освоению акустической гитары подростками детской музыкальной или хоровой школы;
- 3) разработка структуры рассматриваемого пособия;
- 4) поиск текстовой информации, видео- и аудиозаписей, фотографий, нотных примеров, соответствующих возрасту и способностям учеников;

5) выбор электронной оболочки (компьютерной программы для создания мультимедийного пособия) и ее наполнение учебным материалом;

6) разработка дизайна мультимедийного учебного пособия по освоению игры на гитаре;

7) создание внутритекстовых гиперссылок, ссылок на видео-, аудиоматериалы и на учебную информацию в сети Интернет;

8) первичная апробация пособия на занятиях по гитаре с подростками детской хоровой или музыкальной школы, а также при выполнении домашней самостоятельной работы;

9) корректировка содержания мультимедийного пособия.

В рамках исследования, проведенного в детской хоровой школе № 1 г. Екатеринбурга, нами были предложены и последовательно апробированы все указанные выше технологические этапы.

После определения назначения и цели применения мультимедийного пособия как средства организации самостоятельных занятий подростков по игре на гитаре, а также после выбора используемой в детской хоровой школе № 1 программы по учебному предмету «Основы музыкального исполнительства. Гитара» О. В. Кузивановой [3] мы приступили к созданию его структуры. Для этого весь учебный материал был разбит на разделы, состоящие из подразделов (модулей), минимальных по объему, но замкнутых по содержанию (3-й этап). Далее был проведен поиск необходимой текстовой информации и мультимедийных материалов для дальнейшей интеграции в пособие (4-й этап).

На 5-м этапе была определена компьютерная программа для создания мультимедийного пособия, которая имела удобные для пользователя интерфейс и элементы управления, содержала текстовую информацию, фото-, аудио- и видеоматериалы, ссылки на сторонние ресурсы сети Интернет.

После этого разрабатывался внешний вид пособия: подбирались цветовая гамма, расположение информационных элементов и элементов управления, создавался фон (6-й этап). Затем подготовленная площадка заполнялась учебной информацией (7-й этап).

На 8-м этапе мультимедийное пособие было включено в самостоятельную домашнюю работу учащихся и в активный учебный процесс на занятиях по гитаре в детской хоровой школе.

Наконец, на 9-м этапе производилась корректировка содержания мультимедийного пособия в соответствии с результатами анкетирования и диагностики результатов освоения учащимися игры на гитаре.

При разработке мультимедийного пособия по предмету «Основы музыкального исполнительства. Гитара» нами была выбрана программа *AutoPlay Media Studio*, которая предназначена для создания мультимедийных проектов, учебников, пособий, презентаций. При этом учитывалось, что мультимедийное пособие по данному предмету должно включать в себя графические, видео-, аудио- и анимационные объекты, подготовленные с помощью специализированных программных средств.

Приложение, созданное с помощью *AutoPlay Media Studio*, на заключительном этапе работы было представлено в виде объектной модели, состоящей из группы отдельных страниц, на которых можно было размещать любые мультимедийные компоненты (графику, текст, видео и др.). Готовый проект может быть представлен в виде самораспаковывающегося архива, сохранен отдельной папкой на жестком диске или записан прямо из программы на различные электронные носители (CD, DVD, Blu-Ray).

Программа *AutoPlay Media Studio* создает графическую оболочку диска и все необходимые файлы для его автозапуска. При этом от пользователя не требуется знание языков программирования, нет необходимости и в наличии на компьютере установленной программы [6].

При запуске программы появляется окно приветствия, в котором пользователю предлагается несколько вариантов действий. Из предложенных вариантов следует выбрать действие «Создать новый проект».

Для начала необходимо изменить размер окна проекта. Для этого в главном меню надо выбрать действие «*Project-Settings*» или кликнуть правой кнопкой мыши возле окна (область серого цвета) и выбрать действие «*Settings*».

Далее необходимо оформить первую титульную страницу, которая уже создана автоматически при запуске проекта. С этой целью из сети Интернет нами был загружен подходящий фон с помощью программы *Adobe Illustrator CC*. Редактор кнопок *Autoplay Media Studio* позволяет создавать кнопку «Далее», с помощью которой может осуществляться переход на оглавление пособия и на кнопку «Выход». При нажатии на

последнюю кнопку происходит выход из пособия. В дальнейшем каждый элемент навигации создается подобным образом.

Следует подчеркнуть, что программное обеспечение *Adobe Illustrator CC* является мощным инструментом работы с векторной графикой. Оно предназначено для профессиональных дизайнеров, разработчиков интерактивных проектов и web-страниц, аниматоров и специалистов в сфере видео. Пользователи *Adobe Illustrator CC* могут создавать редактируемые векторные узоры, преобразовывать растровые изображения в редактируемые векторы.

Среди основных функциональных возможностей этой программы надо отметить создание векторных объектов в документе с помощью линий, различных геометрических фигур (а также обработку контуров этих объектов); обработку текстовой информации; широкий выбор заливок и обводок; растривание объектов произвольных типов; трассировку растровых изображений; регулировку прозрачности и режимов смешения цветов для разных объектов; формирование в объектах векторной графики различных художественных эффектов (в том числе искажений, переходов, теней, бликов, мозаики, свечения и т. д.); создание различных диаграмм; работу с символами и их «потомками» (копиями символов в документе); формирование web-страницы из исходного документа с сохранением информации в файле формата HTML (с расширением *.html), а изображений вырезок документа – в растровых форматах, используемых в Интернете (GIF, JPEG, PNG-8, PNG-24 и WBMP), а также в векторных форматах Flash и SVG [1].

Оглавление созданного мультимедийного пособия включает в себя четыре больших раздела. Для более удобной навигации по электронным страницам они были разбиты на более мелкие разделы, для работы с которыми каждой кнопке присвоено определенное действие. С помощью таких кнопок и команд может осуществляться переход со всех страниц, для чего необходимо выбрать кнопку «Быстрое действие», а затем задействовать кнопку «Show page» («Показать страницу»).

Дальнейшая работа по созданию пособия состояла в оформлении разделов и подразделов, наполнении их различным мультимедийным содержанием. Нами использовались такие вспомогательные программы, как *Adobe Photoshop CC* (для создания и редактирования

векторных шаблонов интерактивных кнопок для навигации); *Adobe Illustrator CC* (для создания элементов дизайна страниц); *Movavi* (для конвертации видео файлов в формат *.avi, который поддерживается программой *Auto Play Media Studio*); *Cocos Reaper* (для звукового оформления пособия); *Guitar Pro 6* (для создания нотных примеров и табулатур); онлайн-сервис *LearningApps.org* (для создания интерактивных мультимедийных тестов).

В разделе «Игра на гитаре», который является основным в пособии, содержится курс теоретических уроков в соответствии с рабочей программой, упражнения для формирования исполнительских навыков, ноты музыкальных произведений, словарь музыкальных терминов и справочник аккордов.

С помощью полученной информации данного раздела подросток может изучать музыкально-теоретический материал, просматривать обучающие видео, выполнять упражнения по нотам со встроенным метрономом и без него, анализировать, осваивать (исполнять) и прослушивать нотный текст произведения (а при необходимости и распечатать его).

В подразделе «Учимся играть» содержатся уроки по настройке инструмента, посадке с академической гитарой, обозначению пальцев (аппликатура), способам звукоизвлечения, базовым аккордам, табулатуре, нотам и их расположению на грифе, арпеджио, интервалам, длительности, темпу и его обозначениям, динамическим оттенкам, малому барре, легато и флажолетам и др. Таким образом, ученик самостоятельно может пройти несколько уроков игры на гитаре, используя текстовый материал, видео- и аудиозаписи.

Одна из страниц подраздела «Учимся играть» включает в себя текстовую информацию, изображения и многочисленные кнопки навигации, например, «По страницам урока», «Домой», «Заккрыть», «Свернуть», открытие видеурока по настройке гитары, теста по теме урока, а также кнопку сайта, посвященного настройке гитары. Здесь подросток может самостоятельно настроить гитару как с помощью микрофона, так и на слух по эталонным звукам, что очень помогает при отсутствии преподавателя.

В подразделе «Упражнения» содержатся несколько заданий на развитие исполнительского аппарата, которые структурированы по принципу «от простого к сложному». Благодаря им ученик может самостоятельно разучить и освоить несколько упражнений и гамм, проиграть их с использованием встроенного в подраздел метронома и без него.

Создание упражнений, набор нот и табулатур, а так же аудиопримеров в формате MIDI осуществлялись с помощью программы *Guitar Pro 6*. Эта программа является нотным редактором, предназначенным для создания, редактирования и прослушивания гитарных табулатур и нотных партитур, обладающим мощным встроенным MIDI-редактором, построителем аккордов, проигрывателем, метрономом и многими другими полезными для гитаристов (и не только) инструментами.

Нельзя не сказать о многочисленных возможностях программы *Guitar Pro*, благодаря которым реализовывалась гитарная направленность содержания пособия: запись музыкальных произведений для гитары, бас-гитары, банджо, других инструментов и ансамблей в виде табулатур или нотной графики; создание партий для духовых, струнных, клавишных музыкальных инструментов, ударной установки и перкуссии; добавление текста песен и привязка его к нотам дорожек с партией вокала; построение и определение гитарных аккордов; экспорт созданных партитур в MIDI, ASCII, MusicXML, WAV, PNG, PDF, GP5 и GPX (*Guitar Pro 6*) и их вывод на печать; импорт партитур из MIDI, ASCII, MusicXML, Power Tab (*.ptb), TablEdit (*.tef); использование встроенного метронома, гитарного тюнера, инструмента для транспонирования дорожек; отображение в нотах характерных для гитары приемов игры и вариантов их озвучивания; применение технологии *RSE (Realistic Sound Engine)*, позволяющей приблизить звучание гитары к реальному (с версии *Guitar Pro 5*); наложение различных эффектов (гитарные «примочки», эффект «wah-wah» и т. д.) в реальном времени.

Созданный в программе *Guitar Pro* подраздел «Справочник аккордов» позволяет ученику разучивать новую аппликатуру аккордов, возвращаясь к этому разделу в дальнейшем при использовании более сложных звуковых сочетаний.

Подраздел «Словарь музыкальных терминов» содержит термины, касающиеся гитарного искусства и необходимые подростку для уточнения неизвестного слова либо обозначения в нотной партитуре.

Подраздел «Нотное приложение» предоставляет для самостоятельного разучивания музыкальные произведения, список которых может пополняться. В процессе обучения подросток может прослушать гитарное произведение, следя за нотным текстом, посмотреть видео с «живым» звучанием в исполнении профессионального музыканта-мастера, открыть файл для подробного разбора нотного текста в программе *Guitar Pro*, а также распечатать партитуру для дальнейшей работы.

Раздел «История гитары и ее виды» содержит подробную информацию о происхождении гитары, этапах ее развития, разновидностях, стилях игры и устройстве. Весь учебный материал этого раздела подросток может освоить самостоятельно в формате домашней и классной работы.

Для заполнения данного раздела соответствующей информацией потребовались сторонние программы, поскольку программа *Autoplay Media Studio* поддерживает лишь видеоформат *.avi, в то время как исходный формат видеозаписей – это *.mp4. В связи с этим было принято решение использовать программу-конвертер *Movavi*. Данная программа (*Movavi Конвертер Видео*) – продукт для конвертации видео-, аудио- и графических файлов различных форматов, изменения параметров видео (битрейт, частота кадров, кодек, соотношение сторон, разрешение, тип телевещания и др.). Она включает в себя возможность проигрывания видео, звука, а также осуществления простых операций редактирования, сохранения аудиотрека из видео и оцифровки данных с дисков DVD [8].

Среди функциональных возможностей *Movavi Конвертер Видео* следует отметить такие, как работа с аудио-, видео- и графическими файлами в 180 и более форматах; базовое редактирование файлов (обрезка, поворот, улучшение качества); создание GIF-анимаций из видео; автоконвертация из указанной папки; одновременная конвертация нескольких файлов; автоматическое определение модели подключенного устройства и выбор профиля конвертации; режим *SuperSpeed* для конвертации за минимальное время; аппаратное ускорение обработки графики *NVIDIA CUDA* и *Intel HD Graphics*.

Подраздел «История гитары» с помощью различных мультимедийных компонентов знакомит учащегося с происхождением и развитием этого музыкального инструмента, с его старинными «предками» (тар, цитра, ребаб и др.) и людьми, оказавшими наибольшее влияние на развитие гитарного искусства.

При работе с *подразделом «Виды гитар»* подросток может изучить строение корпуса акустических, полуакустических и электрогитар, историю их происхождения и особенности звучания, прослушать аудио. В *подразделе «Стили игры на гитаре»* можно, читая текст и просматривая изображения и видеозаписи, ознакомиться с различными стилями и техниками исполнения (игра медиатором, пальцевый стиль, фламенко, *travis picking*, *ragtime guitar*, теппинг и т. д.), а также перейти по гиперссылке на страницу пособия, посвященную какому-либо гитаристу или определенному стилю. *Подраздел «Устройство гитары»* является интерактивной схемой, которая позволяет с помощью простого наведения курсора на какую-либо часть инструмента, получить информацию о ее функции. Подросток здесь может с помощью видео ознакомиться с технологией изготовления гитары.

Страницы раздела «История гитары и ее виды» содержат кнопки навигации, текстовую часть, изображения, видеозаписи, ссылки на сторонние образовательные сайты (например, на онлайн-энциклопедию музыкальных инструментов «ЕОМІ.ru» и др.), а также гиперссылки на страницу *раздела «Великие гитаристы»*, где содержится информация о самых выдающихся музыкантах и их вкладе в развитие гитарного искусства. Данная учебная информация может быть освоена учениками при самостоятельной работе посредством выполнения предложенных педагогом-гитаристом конкретных заданий и ответов на поставленные вопросы. Кроме того, учебный материал удобно использовать при подготовке докладов и сообщений.

Страницы в разделе «Великие гитаристы», структурированные и оформленные в едином стиле, содержат текстовую часть, изображения, кнопки навигации и кнопки открытия аудио- и видеозаписей; ссылки на канал *YouTube*, страницу онлайн-сервиса Яндекс, онлайн-энциклопедию, а также на файлы для слушания музыки в исполнении конкретного музыканта.

При создании некоторых графических элементов основных разделов мультимедийного пособия использовалась программа *Adobe Photoshop CS*, которая является многофункциональным графическим редактором, разработанным и распространяемым фирмой *Adobe Systems*. В основном данный редактор работает с растровыми изображениями, однако имеет и некоторые векторные инструменты. Он считается лидером рынка в области коммерческих средств редактирования растровых изображений и наиболее известным продуктом фирмы «Adobe». Изначально программа была разработана как редактор изображений для полиграфии, однако в данное время она широко используется в веб-дизайне и для создания профессиональных DVD, обеспечивает средства нелинейного монтажа и создания различных спецэффектов (фоны, текстуры и т. д.) для телевидения и кинематографа [13].

Возвращаясь к разделу «Великие гитаристы», отметим возможность непосредственно из него перейти на канал YouTube и посмотреть видеозаписи концертов, а также на страницу, посвященную какому-либо гитаристу на сервисе «Яндекс.Музыка», и подробно ознакомиться с полной дискографией. Данный раздел пособия особенно полезен при решении задач, связанных с повышением мотивации учащихся к самостоятельной учебной деятельности, с развитием их познавательного интереса и устойчивой потребности в домашних занятиях по игре на гитаре, а также для воспитания стремления к достижению высоких исполнительских результатов. Учебная информация данного раздела может быть освоена подростками самостоятельно (как и при работе с предыдущим разделом) при выполнении заданий и использована при формулировке ответов на поставленные педагогом вопросы, подготовке докладов и сообщений для тематических концертов, выступлений и музыкальных бесед.

Раздел «Мультимедийные задания» был создан с помощью онлайн-сервиса *LearningApps.org*. Он состоит из тестов, кроссвордов и вопросов музыкальной викторины, которые нацелены на проверку знаний по теоретическим темам исполнительского гитарного искусства. Удобная навигация позволяет учащемуся при наведении курсора мыши на кнопку получить интерактивную подсказку, а при нажатии на нее перейти на страницу с тестом или другими заданиями.

Приложение *LearningApps.org* предназначено для поддержки учебного процесса с помощью интерактивных модулей (приложений, упражнений), т. е. позволяет создавать, сохранять и использовать подобные модули для свободного обмена между педагогами и обучающимися. Говоря о тонкостях использования данного приложения, нельзя не сказать о том, что родной язык *LearningApps.org* – немецкий, но на сайте реализована мультязычная поддержка, не исключая, к сожалению, непереведенные фразы и ошибки в словах.

Выполнение подростком тестов, кроссвордов и заданий музыкальной викторины может осуществляться как в домашних условиях для самоконтроля знаний по гитарному исполнительству, так и на уроках по гитаре с целью организации контроля педагогом.

Кроме того, в данном разделе учащиеся могут разработать собственные задания. Разобраться с его содержанием и навигацией просто: достаточно нажать в верхней части главной страницы кнопку «Все упражнения», и необходимый список откроется. Создание и сохранение собственных разработок требует от учащихся регистрации, после которой становятся доступны шаблоны для заполнения интерактивных упражнений, сгруппированных по функциональному признаку в следующие группы:

- выбор – упражнения на выбор правильных ответов;
- распределение – задания на установление соответствия;
- последовательность – определение правильной последовательности;
- заполнение – задания, в которых надо вставить правильные ответы в нужных местах;
- онлайн-игры – упражнения-соревнования, при выполнении которых человек соревнуется с компьютером или другими людьми.

Создав задание, подросток имеет возможность тут же опубликовать его или сохранить для личного пользования. Можно также привязать свою разработку к ссылке и поместить на личном сайте или в блоге. Эта возможность с помощью функции *View WebSite* была использована нами при привязке ссылки перехода на задание к соответствующим кнопкам в пособии. Кроме того, в мультимедийном пособии можно создавать аккаунты для учащихся и здесь же осуществлять про-

верку знаний. Доступ к готовым ресурсам открыт и для незарегистрированных пользователей.

Акцентируя внимание на возможностях мультимедийного пособия в плане организации самостоятельных занятий по игре на гитаре, следует подчеркнуть, что при различных вариантах использования учебного материала главным является, прежде всего, освоение подростками практических заданий (раздел «Игра на гитаре») и контрольных (раздел «Мультимедийные задания»), представленных с помощью различных мультимедийных компонентов (текста, нотографики, видео-, аудиоматериалов). Учебный комплект практических заданий, направленных на изучение музыкальных терминов, знакомство с инструментом, освоение постановки рук при игре на гитаре, закрепление основных исполнительских навыков, занимает в пособии особое место. Поэтому именно наполнение данного раздела потребовало особых усилий и тщательной работы.

Немаловажным является освоение учебного мультимедийного материала дополнительных разделов («История гитары и ее виды» и «Великие гитаристы»), снабженных вопросами для проверки приобретенных знаний. Знакомство с содержанием данных разделов через погружение в текстовой, видео- и аудиоматериал справочных, научных и биографических источников позволяет учащимся не только получить полное представление о гитаре и великих исполнителях, но и сформировать стремление, интерес и потребность к преодолению трудностей на пути к вершинам мастерства.

Можно назвать и такие способы применения рассматриваемого пособия в самостоятельной работе подростков, как использование его информации для написания докладов по предложенным темам и подготовки к тестовому контролю, для освоения аудио- (в том числе фонограммы) и нотографического материала (нотный текст, упражнения, гаммы, произведения), для выступлений на концертах и конкурсах.

Таким образом, разработка мультимедийного пособия как средства организации самостоятельной работы подростков детской хоровой школы по предмету «Основы музыкального исполнительства. Гитара» требует последовательного выполнения ряда основных

технологических этапов, начиная от определения цели и выбора соответствующей учебной программы и заканчивая наполнением и оформлением электронной оболочки.

Предпочтение использованных компьютерных программ было продиктовано содержанием и назначением мультимедийного пособия. Основной стала *AutoPlay Media Studio*, объединяющая весь образовательный продукт. Широко применялись *Adobe Photoshop CC* (создание и редактирование векторных шаблонов и интерактивных кнопок навигации), *Adobe Illustrator CC* (создание элементов дизайна страниц), *Movavi* (конвертация видеофайлов в формат *.avi, поддерживаемый программой *Auto Play Media Studio*), *Cocos Reaper* (звуковое оформление пособия), *Guitar Pro 6* (создание нотных примеров и табулатур), онлайн-сервис *LearningApps.org* (разработка интерактивных мультимедийных тестов).

Как показала практика, выбранный алгоритм действий и оптимально подобранное компьютерное обеспечение позволили успешно справиться с поставленной задачей по созданию мультимедийного пособия. Правильно выстроенный технологический процесс дал возможность создать полноценные разделы для самостоятельных занятий подростков по игре на гитаре, соответствующих программе учебного предмета, и для общего музыкального развития. Это во многом определило разнообразие способов применения мультимедийного пособия как в рамках опытно-поискового исследования, так и в дальнейшей учебной практике.

Список литературы

1. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Б. П. Есипов. Москва: Учпедгиз, 1961. 239 с. Текст: непосредственный.
2. Зимняя, И. А. Элементарный курс педагогической психологии: учебное пособие для слушателей курсов повышения педагогической квалификации / И. А. Зимняя; Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Москва, 1992. 107 с. Текст: непосредственный.

3. *Кузиванова, О. В.* Дополнительная общеразвивающая программа в области музыкального искусства по учебному предмету «Основы музыкального исполнительства. Гитара» / О. В. Кузиванова; МБУК ДОД «Детская хоровая школа № 1». Екатеринбург, 2015. 54 с. Текст: непосредственный.

4. *Кучай, А. В.* Содержание и составляющие понятия «мультимедиа» и «средства мультимедиа» / А. В. Кучай. Текст: непосредственный // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях / Тольят. гос. ун-т. Тольятти, 2014. С. 227–256.

5. *Обзор AutoPlay Media Studio* // Aleksius.com. Обзоры расширений Joomla. URL: <https://aleksius.com/autoplay-media-studio/autoplay-media-studio-chast-1>. Текст: электронный.

6. *Одиночко, В. Ф.* Создание мультимедийных приложений в среде AUTOPLAY MEDIA STUDIO / В. Ф. Одиночко, В. В. Сидорик. Минск: Изд-во Белорус. нац. техн. ун-та, 2012. URL: <http://rep.bntu.by/handle/data/3756>. Текст: электронный.

7. *Официальный сайт разработчика программы Movavi*. URL: <https://www.movavi.ru/>. Текст: электронный.

8. *Педагогика: учебное пособие* / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Пед. о-во России, 1995. 93 с. Текст: непосредственный.

9. *Педагогика высшей школы: учебно-методическое пособие* / ред. Н. М. Пейсахов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1985. 192 с. Текст: непосредственный.

10. *Письмо* Министерства образования Российской Федерации от 23.09.2002 г. № 27-55-570/12 «В связи с запросами по поводу определения терминов “учебник” и “учебное пособие”». Текст: электронный // Система ГАРАНТ. URL: <http://base.garant.ru/1590595/>.

11. *Полозов, С. П.* Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование / С. П. Полозов. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 2009. 208 с. Текст: непосредственный.

12. *Руководство пользователя Photoshop* // Официальный сайт Adobe Photoshop. URL: <https://helpx.adobe.com/ru/photoshop/user-guide.html>. Текст: электронный.

13. *Смирнов, В. И.* Учебная книга в системе дидактических средств / В. И. Смирнов. Текст: непосредственный // Университетская книга. 2001. № 10. С. 16–26.

14. *Стариков, Д. А.* Педагогические условия внедрения мультимедиа технологий в процесс обучения студентов вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук / Дмитрий Александрович Стариков. Нижний Новгород, 2009. 197 с. Текст: непосредственный.

15. *Харуто, А. В.* Музыкальная информатика. Теоретические основы: учебное пособие / А. В. Харуто. Москва: ЛКИ, 2009. 400 с. Текст: непосредственный.

16. *Хорошевский, А.* Уроки Autoplay media studio 8 / А. Хорошевский. Текст: электронный // Aleksius.com. URL: <http://aleksius.com/autoplay-media-studio/>.

17. *Шаламов, В. В.* Организация самостоятельной работы / В. В. Шаламов. Текст: электронный // Историческая наука и историческое образование на рубеже XX–XXI столетий: 4-е Всероссийские историко-педагогические чтения; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2000. URL: <http://ahey.narod.ru/sborniki/pch4/pch4-shalamov.htm>.

Раздел 3. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.011.31-051:81'271

КАНЦЕЛЯРИТ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯЗЫКА И ПРЕПЯТСТВИЕ СОВРЕМЕННОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЦЕССУ

Л. Е. Волкова

*ассистент кафедры германской филологии
lidusha3112@yandex.ru*

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет, Екатеринбург, Россия*

Аннотация. Описана проблема избытка академического канцелярита в педагогическом языке и возникающих трудностей при достижении образовательных целей в работе высших учебных заведений. Рассмотрены некоторые аспекты педагогической риторики в деятельности преподавателей учебных учреждений высшего образования, позволяющие полноценно реализовывать педагогические компетенции. Указаны основные причины наличия подавляющего количества канцеляризмов в речи педагогов высших учебных заведений. Описаны негативные последствия увлечения академическим канцеляритом в процессе педагогической деятельности, влияние канцелярской риторики на восприятие информации студентами, а также их отношение к личности преподавателя и изучаемому предмету. Предложены и объяснены с точки зрения целесообразности варианты решения вопроса по приведению речи педагогов к балансу между необходимым наличием канцеляризмов и естественным языком.

Ключевые слова: педагог, педагогический процесс, педагогическая деятельность, высшее учебное заведение, педагогический язык, педагогическая риторика, канцеляризм, канцелярит, академический канцелярит, научный стиль.

BUREAUCRATIC STYLE AS A PROBLEM OF PEDAGOGICAL LANGUAGE AND AN OBSTACLE TO A MODERN PEDAGOGICAL PROCESS

L. E. Volkova

*Assistant of the Department of German Philology
lidusha3112@yandex.ru*

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The practical problem of the abundance of bureaucratic style in the pedagogical language and the problems that arise in achieving pedagogical goals in the work of higher education institutions are being raised in the current article. It touches some aspects of pedagogical rhetoric, necessary for the work of teachers of higher education for the full implementation of pedagogical competencies. The main reasons for the presence of an overwhelming amount of bureaucratic style in the speech of teachers of higher educational institutions are considered. The negative consequences of enthusiasm for the bureaucratic style for teaching activities, the influence of clerical rhetoric on the perception of information by students, their attitude to the personality of the teacher and the subject under study are substantiated. From the point of view of expediency, examples of solutions to the question of bringing teachers' speech to a balance between the necessary presence of bureaucratic style and the natural language are proposed and explained.

Keywords: teacher, pedagogical process, pedagogical activity, higher educational institution, pedagogical language, pedagogical rhetoric, clericals, bureaucratic style, academic bureaucratic style, scientific style.

Педагогика, несомненно, это наука, включающая в себя множество различных аспектов и ответвлений, на основе которых и строится педагогический процесс. Особого внимания заслуживает педагогика в высших учебных заведениях, так как там педагог работает с уже сформировавшимися личностями и его воспитательные задачи заключаются не во возвращении, а в культивировании положительных и редуцировании уже имеющихся отрицательных качеств молодого человека.

Необходимо понимать, что для достижения педагогического успеха наиболее важным является донесение нужной информации до объекта педагогического процесса, воздействие на его убеждения и привлечение на свою сторону. Достичь этого педагогу помогают определенные инструменты, важнейшим из которых выступает язык, а именно: язык педагогики, педагогическая риторика.

Объект педагогики, как указывал в своих трудах известный педагогический деятель В. А. Сухомлинский, это, в первую очередь, «тончайшие сферы духовной жизни... ум, чувство, воля, убежденность, самосознание» [11, с. 450]. В связи с этим слово как педагогический инструмент должно быть тщательно обработано, отобрано и проанализировано с точки зрения смысла.

Проблемы развития, использования и понимания языка педагогики рассматривали такие исследователи, как Л. А. Аухадеева, М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Долматов, Л. А. Долматова, М. Н. Кожевникова, В. В. Краевский, А. К. Михальская, Е. А. Шабанова, Е. А. Юнина и др.

На их взгляд, язык педагогики – это и стиль научного изложения, и рассмотрение различных, выходящих за строго очерченные границы науки, форм духовного освоения педагогической действительности [6, с. 107]. Что касается педагогической риторики, то она характеризует область знаний о закономерностях создания и условиях эффективности профессиональной публичной речи педагога [9, с. 6].

В этой статье понятия «язык педагогики» и «педагогическая речь» рассматриваются как эквивалентные, поскольку в данном случае термин «язык» подразумевает не систему фонетических, грамматических и лексических средств, общую для всех носителей и являющуюся инструментом выражения мыслей, а обозначает систему вышеперечисленных средств, относящихся к определенной категории научного знания (педагогики), общих для всех представителей данной категории. Язык педагогики, по нашему мнению, это определенная совокупность языковых средств и явлений, которыми педагоги пользуются в ходе своей деятельности, воплощая их как в устной, так и в письменной речи.

В связи с тем, что педагогика является в достаточной степени мобильной сферой науки, проблемы в ней не только находят своевременное решение, но и множатся в условиях потребности успевать за развитием окружающей действительности и человека в ней. Вопросы трансформации педагогического языка в данный момент стоят наиболее остро, поскольку, с одной стороны, педагог сейчас не имеет особых ограничений в построении своей речи, чтобы быть деликатным, понятным и точным, а, с другой стороны, педагогика требует определенной унификации речевого стиля, выработки стиля функционального. В данной статье мы хотели бы осветить одну из наиболее выраженных проблем современной педагогической риторики и, как следствие, педагогического процесса в целом – проблему избыточного употребления канцелярита, а также рассмотреть несколько возможных вариантов ее решения.

Как отмечают исследователи, в отличие от наук технической направленности, педагогика в большей степени пользуется тем, что называют «языком естественным». Однако он применимо лишь к практической стороне, т. е. к тому, как педагоги высших учебных заведений выстраивают свою речь непосредственно на учебных занятиях. Что касается теории, здесь язык педагогики должен приобретать не-

кую однозначность, способствующую пониманию трудов всех специалистов данной отрасли [9].

Многие практикующие педагоги, являющиеся при этом деятелями науки, могут «злоупотреблять» наукообразностью речи в ее повседневном использовании, нагромождать термины и транслировать другие особенности научного стиля при общении со студентами и ведении учебных занятий. Подобное выстраивание речевого взаимодействия затрудняет понимание молодыми людьми изучаемого предмета, препятствует доверительному общению с педагогом, а значит и плодотворному взаимодействию в ходе совместной учебной деятельности.

Излишние сухость, точность и строгость педагогической речи, как отмечает М. Н. Кожевникова, являются первостепенной проблемой педагогического языка. Сообщая студентам очевидную для них информацию и некоторые абстрактные данные, используя при этом большое количество терминов и определений, педагог совершает это усложненным языковым образом и тем самым делает понимание материала затруднительным для тех студентов, которые не привыкли к восприятию академического канцелярита [5].

Академический канцелярит в принципе является своеобразным «камнем преткновения» современного педагогического языка. Его обилие в речи педагога – зачастую результат стремления к научности, предельной точности и ясности изложения материала. Однако языковые средства и шаблоны, используемые при этом, только мешают достижению поставленной цели, делают понимание смутным и туманным для подавляющего большинства учащихся. Так, у студентов возникает скука, естественное нежелание воспринимать информацию дальше, а затем неприязнь и к педагогу, и к самому изучаемому предмету. Здесь наблюдается явное противоречие между поставленной целью и полученным результатом. Стремясь к предельно научной подаче информации и заинтересованности слушателей, педагог, напротив, снижает уровень восприятия и увлеченности аудитории, а значит, не в полной мере реализует собственные педагогические компетенции [8].

Чтобы лучше понимать суть возникшей проблемы, необходимо разобраться в понятии «канцелярит» и особенностях данного языкового явления.

Канцеляризм – это слово (оборот речи), характерное для стиля деловых бумаг, документов, но неуместное в других стилях и ситуациях общения (в интимном общении, воспитательном общении, художественной речи) [4]. Отсюда возникает функциональный стиль канцелярита, а именно: совокупность канцеляризованных, проникших за пределы делового письма в другие стили и неуместно там употребляемых [3].

Примерами канцеляризованных слов и словосочетаний, как «вышеупомянутый», «поставить в известность», «надлежит», «оказывать помощь» (вместо «помогать»), «доводить до сведения», «согласно чего», «нижесказанные» и др.

Свойства канцелярита, в особенности канцелярита академического, таковы [10].

1. Сложность и запутанность предложений, иногда несогласованность.

2. Обилие сложных словосочетаний (плеоназмов), которые можно заменить простыми, или неоправданное использование иностранных слов («гомогенный» вместо «однородный»).

3. Замена глаголов причастиями, деепричастиями и существительными, использование глаголов в пассивной форме, а также расщепление сказуемого («Быть причастным к проведению соревнований» вместо «проводить соревнования»; «способствовать в осознании проблемы» вместо «помочь понять»).

4. Цепочки существительных («процесс развития улучшения понимания необходимости внедрения...»).

При употреблении канцелярита речь становится штампованной и «мертвой», теряется личностный аспект изложения и, несомненно, творческая составляющая. Для педагога, особенно работающего с людьми в подростковом и юношеском возрасте, важно сохранять внимание аудитории и живость изложения наряду с его научностью. Оно делает преподаваемый предмет не только состоятельным в глазах студентов, но и способствует пониманию того факта, что наука и научные принципы – это не нечто однообразное и занудное, а приближенное к повседневной жизни, то, что можно «примерить на себя».

«Правильность речи» и «речевое мастерство», как указывают А. В. Долматов и Л. А. Долматова, – основные компоненты речи педагога. Если под правильностью речи здесь понимается соблюдение

языковых норм, следование правилам грамматики и синтаксиса языка, то речевое мастерство подразумевает навыки выбора наиболее уместных в той или иной ситуации стилистических средств [2].

При этом эстетический аспект речи педагога, напрямую связанный с речевым мастерством, не менее важный фактор построения педагогического идиолекта. Студенты в большей степени готовы прощать ему какие-либо грамматические ошибки, нежели грубое нарушение эстетических норм. Канцелярит как языковое явление напрямую влияет на разрушение эстетической стороны речи, особенно речи педагога. Создается некоторая иллюзия того, что она становится более наполненной, разумной и осознанной, однако со стороны это выглядит как нагромождение конструкций и даже бессвязный поток слов. Как только речь педагога приобретает такие характеристики, дальнейшее преподавание предмета становится просто бессмысленным, поскольку невозможно объяснить суть вещей и понятий на непонятном для слушателей языке.

Необходимо отметить, что проблема академического канцелярита возникает не из праздного желания педагогов казаться умнее, чем они есть на самом деле. Наоборот, увлеченность канцеляризмами зачастую возникает из благих намерений научить студентов правильной научной речи.

Но студенты – это бывшие школьники, которые приходят в университеты в прямом смысле «с улицы», недавно являвшейся для них основным средством коммуникации. Речь молодых людей часто изобилует ошибками, сленгом, жаргонизмами и, возможно, арго. Даже учитывая тот факт, что человек в своем прошлом мог быть «домашним» ребенком, нельзя говорить о том, что это защищает его от подобных проявлений в речи. К тому же молодые люди, недавно вступившие в ряды студенчества, просто не привыкли к стилю научного изложения, так как основной формой их общения и выражения мыслей является разговорная. Студент не может вырваться из поля лексем повседневного языка, ибо на нем разговаривают его родители, родственники, знакомые и друзья. Этот язык всегда пристрастен, категоричен в выводах, односторонен в оценках. Он однобок, неточен и необъективен [7].

Преподаватели высших учебных заведений, очевидно, замечают подобные лингвистические тенденции. Их педагогической задачей, в первую очередь, является помощь в интеграции студента на новой ступени образования. Здесь неотъемлемую роль играет и языковая интеграция, помощь в понимании и освоении академического языка.

Поскольку обучение в высшем учебном заведении – это, прежде всего, ориентированность на научную деятельность, а язык науки предполагает свою специфику, то преподаватели стремятся как можно быстрее вовлечь студентов в особенности научного стиля, подавая им собственный пример, стараясь их приучить к слушанию и осознанию научной речи на учебных занятиях. Это чревато злоупотреблением академическим канцеляритом, так как в ходе профессиональной деятельности, связанной с прочтением повторяющегося материала большому количеству людей, достаточно легко перейти на унифицированные речевые шаблоны.

Таким образом, стремление педагогов к улучшению педагогической деятельности в высшем учебном заведении посредством придания педагогическому языку чрезмерной научности может привести к обратному результату, в том числе к снижению уровня популяризации науки среди студенчества.

В рамках поиска решений данной проблемы следует помнить о том, что если педагог стремится предельно облегчить свою речь для понимания учащимися, настоящего усвоения материала не случится [1]. Необходимо выработать такое решение, которое бы соблюдало некоторый баланс между грамотной научной речью преподавателя университета и канцелярским нагромождением терминов и имен.

Нами было предложено несколько способов, позволяющих избежать излишнего канцелярита в педагогическом языке практикующих специалистов.

1. *Использование цифровых технологий.* Интерактивные технологии в наше время – это способ не только бытовой, но и педагогической коммуникации. Просмотр художественных фильмов, работа с приложениями и онлайн-платформами разнообразят ход учебного занятия и помогут студентам лучше осознать суть научного понятия на практике. Так, в ходе изучения дисциплины «Общая педагогика» не-

редко используется метод разбора педагогических ситуаций на примере отрывков из художественных фильмов. Это делает интересное понятие наглядным и позволяет педагогу разбирать его в бытовом ключе, опираясь на естественный язык, но не упуская при этом научную суть вопроса.

2. Использование интерактивных способов организации учебного процесса. Известно, что деловые игры, семинары, дискуссии и другие интерактивные формы проведения учебных занятий вызывают у студентов живой интерес и большой отклик. Для решения поставленной задачи такой способ организации учебной деятельности является продуктивным, так как преподаватель может умеренно общаться со студентами на языке повседневной жизни, при этом рассматривая вопросы, касающиеся науки об изучаемом предмете.

3. Использование примеров из окружающей действительности. Нельзя отрицать, что при изучении той или иной дисциплины научный язык и даже определенное количество академического канцелярита необходимы для более профессионального освещения вопроса. Однако для того, чтобы не переходить допустимую грань, имеет смысл использовать примеры из повседневной жизни, истории и литературы и даже рассказывать о каких-либо забавных случаях, связанных с преподаваемой темой. Это поможет не только сделать педагогическую речь более живой и увлекательной, но и «разбавит» научную и канцелярскую составляющие языка.

Таким образом, можно сделать вывод, что академический канцелярит – это тот аспект педагогического языка, который является как необходимым, так и деструктивным при излишнем употреблении на практике. Педагогам следует понимать, что в стремлении вовлечь студентов в научную жизнь не стоит злоупотреблять научным стилем речи. Иногда требуется найти такие формы проведения занятий и подобрать такие примеры из «повседневности», которые бы позволили освещать изучаемый вопрос более естественным языком. Подобный ход работы поможет не только мотивировать студентов, вызывать у них интерес к предмету, но и выстраивать с ними плодотворное научное взаимодействие.

Список литературы

1. Белкина, Ю. А. Формирование профессиональной риторической компетенции студентов в курсе «Педагогическая риторика» / Ю. А. Белкина. Текст: непосредственный // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 38–41.
2. Долматов, А. В. Культура речи и риторическая компетентность педагога / А. В. Долматов, Л. А. Долматова. Текст: непосредственный // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2015. № 4. С. 104–109.
3. Евгеньева, А. П. Словарь русского языка: в 4 томах / А. П. Евгеньева. Москва: Русский язык: Полиграфресурсы, 1999. 394 с. Текст: непосредственный.
4. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. 5-е изд., испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 560 с. Текст: непосредственный.
5. Кожевникова, М. Н. Язык педагогики / М. Н. Кожевникова. Текст: непосредственный // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 283–302.
6. Краевский, В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с. Текст: непосредственный.
7. Мавлюдов, И. Н. Проблема доступности и понимания языка обучения для студентов высших учебных заведений / И. Н. Мавлюдов, И. В. Самойлова. Текст: непосредственный // Проблемы управления качеством образования. 2015. № 1. С. 52–55.
8. Крившенко Л. П. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева; под ред. Л. П. Крившенко. Москва: Велби: Проспект, 2010. 432 с. Текст: непосредственный.
9. Педагогическая риторика: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Л. В. Ассуирова, Н. Д. Десяева, Т. И. Зиновьева [и др.]; под ред. Н. Д. Десяевой. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2013. 256 с. Текст: непосредственный.
10. Суровцева, Е. В. Преподавание канцеляризмов и канцелярита в курсе «Введение в литературоведение»: постановка проблемы / Е. В. Суровцева. Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 10–1. С. 25–27.
11. Сухомлинский, В. А. Сто советов учителю: в 6 томах / В. А. Сухомлинский. Киев: Рад. шк., 1979. Т. 2. 698 с. Текст: непосредственный.

УДК 373.047/.048

АРТ-ТЕХНИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

И. С. Ковалева

*корреспондент газеты «За тяжелое машиностроение»
ПАО «Уралмашзавод»*

i.kovaleva@uralmash.ru

ПАО «Уралмашзавод», Екатеринбург, Россия

Аннотация. На основании анализа сформированного в последнее десятилетие опыта отечественной профориентационной работы представлена необходимость системного развития профориентации детей в возрасте до 12 лет. В качестве одного из методов ранней профориентации предложена практическая разработка с использованием арт-техники, которая может быть применена к описанию профессий любой отрасли промышленности.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, ранняя профориентация, арт-техника, раскраска.

ART TECHNIQUES AS A TOOL FOR EARLY CAREER GUIDANCE

I. S. Kovaleva

Newspaper correspondent For heavy engineering Uralmashzavod

i.kovaleva@uralmash.ru

Uralmashzavod, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article presents the necessity for systematic development of career guidance for children under 12 years old. It based on the analysis of the experience of domestic career guidance learning formed in the last decade. A practical development using art techniques is presented as one of the methods of early career guidance. It can be applied to the description of professions in any industry.

Keywords: career guidance, professional self-determination, early career guidance, art technique, coloring.

Профориентация как один из важнейших элементов системы образования, имеющий ключевое влияние на развитие и функционирование экономики, изучена достаточно широко. Необходимость подобной подготовки будущих кадров не вызывает сомнений.

Тем не менее профориентационная работа в России имеет неоднозначную историю. После активного внедрения и развития в советские годы в конце XX в. она пережила очевидный спад. Переход к рыночной экономике, упадок производства, снижение престижности многих рабочих и инженерных профессий привели к регрессу профориентационной работы. В то же время на рынке труда появилось множество новых специальностей, качественно подготовить к которым советская школа профориентации была в принципе не готова. Результаты этого периода ощущаются до сих пор в виде острого дефицита инженерно-технических кадров при чрезмерном количестве выпускников, получивших гуманитарные специальности.

Неудивительно, что в 2000–2010 гг. интерес к профориентации возродился с новой силой. В процесс формирования современной системы подготовки кадров включились как образовательные учреждения, так и органы государственной власти, и представители бизнес-сообщества. Благодаря этому в последние годы наработан большой опыт в профориентации учащихся средней и старшей школы, студентов и магистрантов.

Несмотря на некоторую разрозненность и бессистемность отдельных инициатив, деятельность по профессиональной ориентации молодежи от 12 лет направлена на создание индивидуальной траектории профессионального развития [3]. Среди методов проектирования долгосрочного карьерного роста и формирования у учащихся осознанного выбора будущей профессии можно выделить несколько направлений, имеющих наиболее широкое применение:

- разработка единых региональных профориентационных интернет-порталов, например, «Моя карьера: живи, учись и работай в Карелии!» [9];
- тестирование навыков, комплексная социально-психологическая диагностика личности;
- профориентационные уроки с привлечением представителей разных профессий, в том числе молодых специалистов [1];
- проектная деятельность;
- квесты, игры, другие виды активной деятельности в области профобразования;

- технопарки и профи-парки [2];
- интерактивные семинары и классные часы, тренинги и профильные смены в лагерях отдыха;
- экскурсии в музеи и на производство, участие во Всероссийской акции «Неделя без турникета» [9];
- профессиональные «пробы», олимпиады, конкурсы и чемпионаты по профессиям.

Однако в отечественной практике практически полностью отсутствуют примеры комплексной профориентации детей в возрасте до 12 лет, выделяемой Э. Ф. Зеером как аморфная оптация [5]. Обычно дошкольников и школьников младших классов включают в программы профориентации старших учащихся, в частности при посещении музеев предприятий. Но такие экскурсии редко дифференцируются по возрасту, а значит, вместо яркого запоминающегося рассказа дети получают непонятную им, а потому практически бесполезную информацию.

И это при том, что на возраст до 12 лет приходится одна из важнейших стадий профессионального становления. Именно в это время, согласно подходу Э. Ф. Зеера [4], идет зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей. Под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов дети подражают взрослым, воспроизводят их действия и профессиональную деятельность. Так включаются процессы формирования представлений о желаемой профессии, возникновения собственных намерений, что служит основой будущего самоопределения, поиска личностного смысла в труде, которые и являются ключевой психологической характеристикой профессиональной ориентации [8].

Лишь в некоторых регионах страны образовательные учреждения, предприятия и государственные структуры реализуют собственные программы для знакомства младших детей с миром профессий. Так, в подшефных дошкольных учреждениях корпорации «Уралвагонзавод» (г. Нижний Тагил) и в Екатеринбурге есть группы инженерного образования. В Самаре ежегодно проходит неделя профориентации «Семь шагов к профессии», когда информация о современных технологиях и производствах, условиях труда и ситуации на рынке

предоставляется всем школьникам с 1 класса [10]. Центр занятости населения Холманской области реализует проект «Шаг за шагом к будущей профессии», предполагающий профориентацию, начиная с подготовительных групп детских садов. Например, квесты с испытаниями по профессиям [7].

Эффективным методом профориентации детей до 12 лет является разработанный в ПАО «Уралмашзавод» проект раскрасок. Поскольку ПАО «Уралмашзавод» – лидер отечественного тяжелого машиностроения, выпускающий оборудование для горной промышленности, атомной энергетики, металлургии, то и предложенный проект подразумевает создание цикла детских раскрасок, посвященных заводским машинам, производству, профессиям, представленным на предприятии.

Раскраски – это один из методов арт-технологий. Основанные на арт-терапии, они наряду со сказкотерапией, песочной терапией, фототерапией и другими техниками имеют огромное значение для раскрытия творческого потенциала ребенка, формирования его способности познавать мир, в том числе мир профессий [6].

Первая из раскрасок – «Машины Уралмашзавода» – включает в себя девять иллюстраций: карьерные электрические и гидравлические экскаваторы различных типоразмеров (ЭКГ-20, ЭКГ-35, УГЭ-300), шагающие экскаваторы (ЭШ-20.90С), дробильное, шахтное подъемное и подъемно-транспортное оборудование. Несмотря на юный возраст аудитории, техника представлена в реальном виде, без искажений и упрощений. Такой подход позволяет рассказать о масштабах производства, задействовать эмоциональную включенность индивидуума.

Каждое изображение, предлагаемое к раскрашиванию, снабжено кратким, но ярким описанием, наполненным занимательными фактами, понятными сравнениями. Это позволяет взрослым и детям обсуждать оборудование на одном языке, в доступной форме доносить техническую информацию до младшего поколения.

Например, описание экскаватора ЭКГ-20: «Число 20 – это объем ковша экскаватора, который исчисляется в кубических метрах. Ковш настолько огромный, что в него можно поместить не только море угля,

но и целый автомобиль!». Значимость работы шахтной подъемной машины объясняется следующим образом: «Представь, что тебе нужно одновременно поднять с глубины 1300 м десять индийских слонов. Непростое задание? Очень! А ведь именно с такими задачами нередко сталкиваются в своей работе горняки. Конечно, с глубины они поднимают совсем не слонов, а добытую руду. Но ее вес очень велик – сразу 50 тонн». О валках – инструментах прокатных станов: «Ты, наверное, замечал: чтобы приготовить пиццу, мама раскатывает тесто с помощью скалки. А что делать, если вдруг тебе понадобилось раскатать до определенной толщины горячий металл? Конечно, взять «скалку» побольше».

Данная раскраска выпущена ПАО «Уралмашзавод» в августе 2019 г. тиражом 1000 шт. и распространена среди детей работников предприятия, учащихся начальных классов подшефных школ компании, в детских дошкольных учреждениях. Преподаватели, чьи воспитанники ее получили, отмечают, что раскраска помогает заинтересовать такой сложной темой как создание промышленной техники даже 5-летних детей.

Сочетание арт-техники и доступного описания позволяет задействовать образное мышление и соответствует возрастным особенностям детей, для которых важны включенность в деятельность, наглядность, близкое знакомство с результатом труда родителей. Это наиболее продуктивно работающий в младшем возрасте метод, хорошо встраиваемый в общую образовательную систему, существующую сегодня.

Помимо профориентации данный арт-проект призван решить ряд менее очевидных, но крайне важных задач. Среди них – создание нового эффективного канала коммуникации между корпорацией и ее сотрудниками. Таким образом решается вопрос о сетевом взаимодействии градообразующих предприятий и системы образования. Особое значение это имеет для Свердловской области как промышленного региона страны.

Учитывая относительную простоту разработки и отсутствие необходимости существенных материальных вложений (по сравнению с робототехникой, созданием специализированных профориентацион-

ных площадок с набором необходимого оборудования и пр.), данный метод может быть применен любым из участников системы профориентации – образовательными учреждениями, органами государственной власти, представителями бизнес-сообщества.

Предложенный проект способен стать эффективным элементом образовательной траектории, в том числе аморфной оптации, что в будущем повлечет уменьшение напряжения при выборе школьниками профессии.

Список литературы

1. *Актуальные* вопросы развития профессиональной ориентации: опыт российских регионов. Текст: электронный // Информационно-аналитические материалы, содержащие описание и анализ лучших практик профориентационной работы с молодежью субъектов Российской Федерации. Москва. 2017. URL: <http://www.str.i-docx.ru>.

2. *Валиулова, И. А.* Профи-парк как инновационная профориентационная площадка / И. А. Валиулова, О. П. Лурье. Текст: электронный // Информационно-аналитические материалы, содержащие описание и анализ лучших практик профориентационной работы с молодежью субъектов Российской Федерации. Москва. 2017. URL: <http://www.str.i-docx.ru>.

3. *Горских, И. И.* Профориентация молодежи и карьерное планирование – ключ к повышению эффективности экономики Российской Федерации / И. И. Горских. Текст: непосредственный // Вестник Калужского университета. 2017. № 2. С. 33–52.

4. *Зеер, Э. Ф.* Основы профориентологии: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. Москва: Высшая школа, 2005. 159 с. Текст: непосредственный.

5. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с. Текст: непосредственный.

6. *Киселева, М. В.* Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих

щих с детьми / М. В. Киселева. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 160 с. Текст: непосредственный.

7. *Лобанова, О. А.* Профориентационная работа с молодежью как инструмент формирования кадрового потенциала Холмского городского округа Сахалинской области / О. А. Лобанова. Текст: электронный // Информационно-аналитические материалы, содержащие описание и анализ лучших практик профориентационной работы с молодежью субъектов Российской Федерации. Москва. 2017. URL: <http://www.str.i-docx.ru>.

8. *Лыжин, А. И.* Многоуровневая профориентация как основа развития кадрового потенциала экономики региона / А. И. Лыжин, А. А. Шаров. Текст: непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 105–112.

9. *Фролова, Е. Е.* Профессиональная ориентация как часть системы управления кадровыми ресурсами в Республике Карелия / Е. Е. Фролова, С. А. Борисенкова. Текст: электронный // Информационно-аналитические материалы, содержащие описание и анализ лучших практик профориентационной работы с молодежью субъектов Российской Федерации. Москва. 2017. URL: <http://www.str.i-docx.ru>.

10. *Четверикова, Т. Н.* Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся Самарской области: особенности региональной модели / Т. Н. Четверикова. Текст: электронный // Информационно-аналитические материалы, содержащие описание и анализ лучших практик профориентационной работы с молодежью субъектов Российской Федерации. URL: <http://www.str.i-docx.ru>.

УДК 37.016:811.581

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИИ

М. Г. Салахова

аспирантка

umerio@yandex.ru

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет, Екатеринбург, Россия*

Аннотация. Представлены политический, экономический, культурный и образовательный аспекты преподавания китайского языка в России. Указаны основания и источники внедрения языка Поднебесной в российское современное общество, описаны причины и возникающие сложности при преподавании китайского языка, рассмотрены вопросы (трудности), с которыми сталкиваются российские граждане при его изучении. Уделено внимание структуре существующих учебников и методических разработок, предназначенных для изучения китайского языка носителями русского языка. Выделены основные направления государственной политики, ориентированные на развитие преподавания китайского языка в России.

Ключевые слова: преподавание, китайский язык, аспекты преподавания, методические рекомендации.

BASIC ASPECTS OF TEACHING CHINESE LANGUAGE IN RUSSIA

M. G. Salakhova

graduate student

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article presents the political, economic, cultural, educational aspects of teaching the Chinese language in Russia. Indicates the sources of introducing the Chinese language into Russian everyday life, describes the causes and difficulties encountered in teaching the Chinese language, the issues (difficulties) that Russian citizens face when studying the Chinese language are examined. You are paid attention to the design of existing textbooks and methodological developments aimed at studying the Chinese language in the Russian state. The main areas of state policy that contribute to the expansion of the teaching of the Chinese language in Russia are highlighted.

Keywords: teaching, Chinese, teaching aspects, guidelines.

Китайский язык, несомненно, является одним из древнейших языков мира. Первые письменные памятники, которые безоговорочно признаются китайскими, появились в XIII–XI вв. до н. э. и выглядели как гадательные надписи на щитках из коровьих лопаток или черепашьих панцирях.

В России интерес к китайской культуре возник более трехсот лет назад. Инициатором постепенного внедрения китайского языка в российский обиход стал Петр I, который в 1700 г. издал указ о необходимости его изучения подданными Российской империи. Основными целями данного указа стали политические и экономические интересы России в Китае.

Первым образовательным учреждением, где активно внедрялось изучение китайского языка, стала школа, основанная в 1725 г. при монастыре, где также преподавали и монгольский (мунгальский). Учениками школы являлись дети церковнослужителей и сироты; со временем китайский язык стали изучать студенты и военные.

В XIX–XX вв. в Пекине изучение языка проводилось на основе деятельности русской духовной миссии, в штат которой входили преподаватели китайского языка. В 1864 г. после ее реорганизации выделенная дипломатическая миссия стала инициатором распространения китайского языка среди граждан России, здесь же разрабатывалась методика его преподавания. На рубеже распада Российской империи, а потом и образования СССР ведущим центром изучения и распространения китайского языка среди россиян стала Москва [9].

С целью дальнейшего взаимопонимания и укрепления дружбы народов Российской Федерации и Китайской Народной Республики (КНР) в 2005 г. было заключено соглашение между правительствами этих стран о взаимном изучении языков. Уже в 2015 г. китайский язык введен в университетах Москвы, Санкт-Петербурга, в городах Дальнего Востока, а к 2020 г. его планировалось включить в перечень выпускных экзаменов в общеобразовательных учреждениях и в программы вступительных экзаменов в высшие учебные заведения.

В свое время президент Республики Казахстан Н. А. Назарбаев совершенно справедливо отметил, что «в глобальном мире необходимо жить, уважая культуру и традиции других народов» [8, с. 4]. Знать

язык и культуру чужой страны – это значит стать социокультурным посредником между двумя народами.

Анализируя современный рынок труда (человеческого капитала, человеческих ресурсов), можно выделить следующие аспекты изучения китайского языка в мире и в России.

Политический аспект. В условиях санкционной политики западных государств в отношении нашей страны и ответной стратегии России налаживаются и расширяются отношения с КНР. В настоящее время сотрудничество двух мировых держав выражено в первую очередь через сферы культуры и образования, вследствие чего языковой аспект является наиболее приоритетным направлением развития взаимоотношений между нашими странами (среди всех иностранных языков предпочтение отдается китайскому). Так, в 2005 г. изучение китайского языка на территории нашего государства и изучение русского языка на территории КНР было выделено как самостоятельное научное двустороннее взаимовыгодное направление [7]. Поддерживая тенденции развития международного сотрудничества и расширяя внешнеэкономическую политику, язык и культура стали тонкими инструментами политики стран, продиктованной принятой руководством Китая новой внешнеполитической стратегией – «Один пояс – один путь» [6].

Современная внешнеполитическая ситуация требует новых подходов со стороны руководства двух мировых держав. Во-первых, изучение иностранного языка является основой для более глубокого понимания процессов, происходящих в стране изучаемого языка, способствует интеграции и развитию сотрудничества [3]. Во-вторых, согласно новой стратегии КНР, усиление экспорта китайского языка и традиционных китайских культурных ценностей за рубеж выступает в качестве инструмента «мягкой силы»: вместо принуждения – метод сотрудничества. Думаем, что этим политическим инструментом может воспользоваться и Россия для укрепления отношений с Китаем.

Экономический аспект. На наш взгляд, этот аспект тесно связан с политическим, что объясняется значительным усилением мощи и влияния Китая на мировой арене. Знание китайского языка является ключом к успешному построению карьеры, позволяет найти лучшую работу, открывает доступ к более широкому рынку сбыта своей продукции и т. д.

Решая цели долгосрочного сотрудничества в торгово-экономическом направлении обеих стран, необходимо также развивать отношения в сфере изучения и преподавания языка своего партнера. Знание китайского часто рассматривается как обязательный профессиональный навык в компаниях, занимающихся экспортом и импортом товаров в динамично развивающихся странах Восточной и Юго-Восточной Азии, наблюдается тенденция его внедрения и в российских компаниях.

Культурный аспект. Среди всех духовных ценностей Китая на первое место ставят его язык. Руководство КНР придерживается признания китайского языка как простого в изучении и определяет языковую политику и науку в качестве основного внешнего направления развития страны. Это позволяет китайской культуре влиять на жизнь и быт современного человека, приносит соответствующие преобразования в экономику, социальную сферу, науку и культуру других стран, что, в свою очередь, улучшает имидж Китайской Народной Республики за рубежом.

Традиционное конфуцианское уважение к языку и учености стали неперемennым условием национального возрождения [1]. Нематериальным культурным наследием Китая считаются письменные памятники, варианты иероглифов и устные формы китайского языка; исполняющаяся на кантонском диалекте опера и музыкальные представления на южнофуцзяньских диалектах признаны и внесены в список мирового культурного наследия ЮНЕСКО [6]. Все они подлежат изучению и сохранению [4, 5].

Образовательный аспект. Российско-китайские отношения влияют на различные сферы жизни граждан обоих государств, что проявляется через ряд совместных проектов и разработанных материалов. Однако изучение китайского порой вызывает у россиян определенные трудности, поскольку языковые системы китайского и русского языков существенно отличаются (в частности, очень сложна их система письменности). Но отметим, что при освоении китайского языка, по мнению некоторых лингвистов, работают все участки головного мозга, которые не востребованы при изучении других иностранных языков [10].

Самым большим вкладом в развитие преподавания китайского языка стала бы организация научно-практических конференций по

проблемам подготовки специалистов в системе китаеведческого образования [2], а также проведение методических мероприятий в рамках таких конференций: лекций, семинаров, мастер-классов, практикумов, индивидуальных консультаций с носителями языка. Обмен опытом всегда был и будет наиболее ценным методическим приемом при освоении трудного материала.

Китайский язык – это детально продуманная система и даже восхитительный инструмент восточной политики. В систему его преподавания входит не только изучение и распространение языка, но и реализация ряда аспектов, в том числе разработка методических рекомендаций. Культура страны играет важную роль при изучении самого языка, и пренебрежение этим фактом ведет к непониманию многих его особенностей. Лингвокультурный компонент может реализовываться как в процессе преподавания систематического курса языка, так и через отдельные специальные курсы.

Необходимо отметить однотипность и неэффективность учебников по китайскому языку, подготовленных лингвистами Китая для носителей русского. Дело в том, что все учебные пособия и методические разработки были изначально ориентированы на людей, привыкших с раннего детства оперировать иероглифической письменностью. При увеличении числа лиц, изучающих китайский язык, возникла противоположная тенденция – учебники усложнились, так как учебный материал затрагивает множество аспектов освоения языка Поднебесной.

Таким образом, приоритетной задачей на фоне экономического развития России в контексте внешней политики является подготовка высококвалифицированных специалистов, не только владеющих китайским языком, но и способных преподавать его с учетом культурных, социальных, политических и других особенностей Поднебесной. Сложившееся представление о том, что процесс преподавания китайского базируется исключительно на лингвистической составляющей, не отвечает реалиям сегодняшнего времени. Лингвокультурный компонент должен стать неотъемлемым элементом иноязычной подготовки современного специалиста.

Список литературы

1. Ван Дэнфэн. Приведем в порядок китайские классические памятники, возродим китайскую культуру = 王登峰：《重拾中华经典，复兴中华文化》 / Ван Дэнфэн. Текст: непосредственный // Юйвэнь цзяньшэ. 2008. № 7–8.
2. Гурулева, Т. Организационно-педагогические проблемы подготовки китаеведов в высших учебных заведениях России / Т. Гурулева, А. Макаров. Текст: непосредственный // Проблемы Дальнего Востока. 2013. № 4. С. 148–159.
3. Гурулева, Т. Становление и развитие нового лингвистического направления в контексте российско-китайского межкультурного взаимодействия / Т. Гурулева, А. Макаров. Текст: непосредственный // Проблемы Дальнего Востока. 2010. № 5. С. 158–163.
4. Доклад о языковой ситуации в Китае в 2007 г. = 《中国语言生活状况报告(2007)》. Пекин: [Б. и.], 2008. Т. 1. С. 026–027. Текст: непосредственный.
5. Доклад о языковой ситуации в Китае в 2008 г. = 《中国语言生活状况报告(2008)》. Пекин: [Б. и.], 2009. Т. 1. С. 171–186. Текст: непосредственный.
6. Завьялова, О. И. Лингвистические новации и внешняя политика Китая / О. И. Завьялова. Текст: непосредственный // Проблемы Дальнего Востока. 2015. № 6. С. 116–119.
7. Керн, К. Е. Российско-китайское сотрудничество: языковой аспект / К. Е. Керн, Т. Л. Андреева. Текст: непосредственный // Молодежный научный форум: общественные и экономические науки. 2016. № 11 (40). С. 78–82.
8. Назарбаев, Н. А. Послание Президента народу Казахстана / Н. А. Назарбаев. Текст: непосредственный // Казахстанская правда. 2012. 11 окт. С. 4.
9. Поддубная, О. Л. Китайский язык / О. Л. Поддубная. Благовещенск: [Б. и.], 2006. 124 с. Текст: непосредственный.
10. Потенция, А. А. Мысль и язык / А. А. Потенция. Киев: СИЭНТО, 1993. Текст: непосредственный.
11. ЮНЕСКО: Официальный сайт. URL: <https://ich.unesco.org/index.php?RL=00199>. Текст: электронный.

УДК 378.147.15

РЕАЛИЗАЦИЯ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. Г. Харитонова

*кандидат исторических наук, начальник отдела
научно-исследовательской работы*

onir_ntgspi@mail.ru

*Филиал Российского государственного профессионально-
педагогического университета в г. Нижнем Тагиле*

Аннотация. Рассмотрена блочно-модульная система обучения как перспективное направление модернизации системы образования. Применение модульных технологий в учебном процессе обусловлено современными реалиями: с одной стороны, преобразованиями в системе высшего образования (в частности, сокращением объема часов, преподаватели вузов вынуждены осветить максимум учебного материала за короткий срок); с другой стороны, изменениями условий на рынке труда (в частности, повышением требований к качеству профессионального обучения).

В целях демонстрации возможностей использования блочно-модульной системы предложен проект одного занятия по курсу «Основы социального образования», внедренного в учебный процесс для студентов направления подготовки «Социальная работа» на базе филиала ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в г. Нижнем Тагиле.

Ключевые слова: блочно-модульное обучение, концепция модульного обучения, модуль, система высшего образования, модульное планирование, учебный элемент, учебный материал.

IMPLEMENTATION OF A BLOCK-MODULE SYSTEM OF EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

E. G. Kharitonova

*Candidate of Historical Sciences, director of department
of scientific-research work*

onir_ntgspi@mail.ru

*Russian state vocational pedagogical university in Nizhny Tagil,
Nizhny Tagil, Russia*

Abstract. The relevance of the topic of the article is determined by modern realities: on the one hand, changes in the system of higher education (in particular, reducing the number of hours when University teachers have an urgent need to give a maximum of educa-

tional material in a short time); on the other hand, changes in the conditions of the labor market (in particular, increasing the requirements for the quality of vocational training).

The practical significance of the article lies in the fact that using the design method, the author offers a project of one lesson on the course "Fundamentals of social education", implemented in the educational process for students of the training direction "social work" on the basis of the branch of the Russian state professional pedagogical University in Nizhny Tagil.

Keywords: block-modular training, the concept of modular training, module, higher education system, modular planning, training element, training material.

В современных условиях образование представляет собой одну из наиболее сложных систем. Вариативность учебных планов, альтернативные учебники и программы, необходимость достижения максимальных результатов при минимуме учебного времени на изучение большого объема материала – все это создает определенные трудности в преподавании учебных дисциплин, особенно если речь идет о заочном обучении [12, с. 115]. Поэтому перед преподавателями высшей школы часто встает проблема поиска такой технологии обучения, которая позволит решить вышеперечисленные проблемы. С нашей точки зрения, одним из решений может стать использование блочно-модульной технологии обучения.

Впервые концепция модульного обучения была предложена американским исследователем Дж. Расселом, определяющим модуль как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных обучающемуся конкретных действий [19, с. 3]. При этом подразумевается, что обучающийся, выполняя шаг за шагом (блок за блоком) предложенные задания, в конечном итоге, должен полностью овладеть учебным материалом [14, с. 136]. Кроме того, модульное обучение предполагает расширять материал официальных учебников и жестких образовательных программ профессиональными методическими материалами, помогающими и преподавателю, и студенту [1, с. 154].

Принципиальное отличие модульного обучения от других форм состоит в том, что учебный материал разбивается на отдельные модули (блоки), каждый из которых является не только источником информации, но и методом для ее усвоения. Блок – определенная часть целостной деятельности, представляющая собой совокупность функционально объединенных модулей. Модуль – это завершенная часть

курса (темы, раздела), которая заканчивается контролем знаний обучающихся. Учебный модуль может состоять из подмодулей (пакетов обучающих модулей), они в свою очередь складываются из более мелких единиц – учебных элементов (УЭ). Каждый модуль имеет свою дидактическую цель, которая отражает полноту учебного материала. Это означает, что в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации, дается разъяснение к этой информации, определяются условия погружения в учебный материал, приводятся теоретические и практические задания, рекомендации к ним.

Главной целью блочно-модульного обучения является «достижение высокого уровня конечных результатов обучения (т. е. овладение достаточным количеством умений, знаний и навыков, и, соответственно, выход на определенные компетенции), комфортный темп работы обучающегося, определение им самим своих возможностей, а также гибкое построение содержания обучения» [18, с. 20]. Таким образом, модульный подход представляет собой максимально интенсивный путь решения образовательных задач.

В настоящее время особенности блочно-модульного обучения – предмет исследования в работах следующих ученых: М. У. Асророва [1], Е. С. Беляев [2], Л. И. Варенова [3], А. К. Волков [4], В. А. Ермоленко [5], С. А. Кайнова [6], Ю. Ю. Ковалева [7], А. М. Лозинская [8], Н. Т. Мамирова [9], А. А. Муравьева [10], М. Ю. Олешков [11], А. Н. Соколова [13], П. И. Третьяков [15], Е. Г. Харитонова [16], М. А. Чошанов [18] и др.

Все вышеперечисленные авторы в той или иной степени подчеркивают такие преимущества блочно-модульного обучения, как максимальная гибкость и нацеленность на высокий конечный результат, возможность выстраивать индивидуальные траектории обучения, учитывая потребности конкретного обучающегося, а также целевые установки учебной программы.

Рассмотрим практическое использование модульной методики в системе высшего образования на примере занятия по предмету «Основы социального образования», разработанного в филиале ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в г. Нижнем Тагиле для студентов направления подготовки «Социальная работа».

Дисциплина «Основы социального образования» входит в базовую часть профессионального цикла и рассчитана на выработку профессиональных знаний, практических умений и навыков в деятельности специалиста по социальной работе в системе образования.

Отметим, что в соответствии с программой в результате освоения предмета «Основы социального образования» у студентов должны быть сформированы следующие компетенции:

общекультурные:

ОК-20 – готов к эффективному применению психолого-педагогических знаний для решения задач общественного, национально-государственного и личностного развития, проблем социального благополучия;

профессиональные:

ПК-2 – способен обеспечивать высокий уровень социальной культуры технологий социальной защиты слабых слоев населения, медико-социальной поддержки, благополучия граждан;

ПК-12 – готов соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности;

ПК-18 – способен составлять практические рекомендации по использованию результатов научных исследований;

ПК-30 – готов к обеспечению высокой социальной культуры своего участия в социально-инженерной и социально-проектной деятельности учреждений, участвующих в решении проблем социальной защиты, благополучия населения.

Учебно-тематическое планирование предмета «Основы социального образования» состоит из трех крупных блоков (модулей), что отражено как в учебной программе соответствующего курса, так и в одноименном учебно-методическом пособии [17]:

Модуль 1. Институциональные особенности социального образования.

Модуль 2. Становление и развитие системы формального и неформального социального образования в России: история и современность.

Модуль 3. Теоретико-методологический и практический аспекты социального образования: отечественный и зарубежный опыт.

Предлагаемый проект занятия входит в качестве учебного элемента (подмодуля) в модуль 1 и также включает в себя несколько УЭ:

УЭ-1 – Интегрирующая цель.

УЭ-2 – История становления и развития гражданского общества в России.

УЭ-3 – Социальное образование как механизм формирования гражданского общества.

УЭ-4 – Завершающий контроль, рефлексия.

УЭ-5 – Домашнее задание.

Основные материалы, используемые на занятии: распечатанные материалы лекции из учебного пособия Е. Г. Харитоновой «Основы социального образования» [17] (по одному экземпляру на группу), карточки с заданиями.

Ведущая форма занятия – групповая работа: студентам предлагается разделить на 3 группы.

Рассмотрим более детально содержание каждого учебного элемента модуля 1 «Институциональные особенности социального образования».

В начале занятия перед студентами ставится его интегрирующая цель: в процессе работы над учебными материалами изучить историю становления и развития гражданского общества в России и рассмотреть социальное образование в качестве механизма формирования гражданского общества (УЭ-1).

Выполнение следующего учебного элемента предполагает решение студентами (предварительно разделенными на группы) заданий на карточках (УЭ-2) (табл. 1).

Таблица 1

Учебный элемент «История становления и развития гражданского общества в России»

Учебный материал с указанием задания	Руководство по усвоению учебного материала
1	2
Карточка (Группа 1)	
1. Охарактеризуйте известные Вам теории происхождения гражданского общества в России.	Изучите распечатанный учебный материал. Ответьте на вопросы, указанные

Окончание табл. 1

1	2
<p>2. Каким образом шло становление института общественных организаций в России?</p> <p>3. Приведите примеры общественных организаций XIX в.</p>	<p>в карточке. Подготовьтесь к устному ответу. Готовьтесь оценить своих партнеров по группе (по пятибалльной шкале)</p>
Карточка (Группа 2)	
<p>1. Какие социальные проблемы решали общественные организации XIX и XX вв.?</p> <p>2. Когда появился термин «третий сектор»?</p> <p>3. Что подразумевалось под «импортозависимой» моделью развития российского гражданского общества в 1990-е гг.?</p>	<p>Изучите распечатанный учебный материал. Ответьте на вопросы, указанные в карточке. Подготовьтесь к устному ответу. Готовьтесь оценить своих партнеров по группе (по пятибалльной шкале)</p>
Карточка (Группа 3)	
<p>1. Согласны ли Вы с утверждением, что для 2000-х гг. стал характерен процесс импортозамещения институтов и ресурсов российского «третьего сектора»? Свою позицию обоснуйте.</p> <p>2. Что является основой гражданского общества?</p> <p>3. Согласны ли Вы с мнением Г. С. Белолюбской о том, что «гражданское общество – это самоорганизующееся общество, а НКО представляет собой первый, начальный уровень самоорганизации»? Свою позицию обоснуйте</p>	<p>Изучите распечатанный учебный материал. Ответьте на вопросы, указанные в карточке. Подготовьтесь к устному ответу. Готовьтесь оценить своих партнеров по группе (по пятибалльной шкале)</p>

На выполнение данного учебного элемента всем группам отводится 30 минут. Далее следует устная проверка заданий. Преподаватель выступает в роли тьютера. В конце обсуждения вопросов УЭ-2 он, делая пометки в своем блокноте, выставляет каждому студенту –

члену той или иной группы – две оценки: первая – оценка, которой тьютер оценил индивидуальную работу обучающегося в группе; вторая – коллективная оценка, которую ставят члены трех групп своему партнеру. После чего преподаватель предлагает группам выполнить еще одно задание – УЭ-3 (табл. 2)

Таблица 2

Учебный элемент «Социальное образование как механизм формирования гражданского общества»

Учебный материал с указанием задания	Руководство по усвоению учебного материала
Карточка (Группа 1)	
1. Перечислите социальные функции гражданского общества. 2. Какие институты гражданского общества в России непосредственно связаны с реализацией социальной политики?	Изучите распечатанный учебный материал. Ответьте на вопросы, указанные в карточке. Подготовьтесь к устному ответу. Готовьтесь оценить своих партнеров по группе (по пятибалльной шкале)
Карточка (Группа 2)	
1. Какую роль в развитии гражданского общества играет принцип subsidiarity? 2. Каким образом через внеучебную деятельность студентов осуществляется развитие их социальной компетенции?	Изучите распечатанный учебный материал. Ответьте на вопросы, указанные в карточке. Подготовьтесь к устному ответу. Готовьтесь оценить своих партнеров по группе (по пятибалльной шкале)
Карточка (Группа 3)	
1. Дайте определение термину «социальное образование». 2. Чем отличаются друг от друга формальное и неформальное образование?	Изучите распечатанный учебный материал. Ответьте на вопросы, указанные в карточке. Подготовьтесь к устному ответу. Готовьтесь оценить своих партнеров по группе (по пятибалльной шкале)

Выполнение и проверка УЭ-3 строится по тому же принципу, что и работа с предыдущим учебным элементом. После этого аудитория приступает к завершающему этапу – рефлексии (УЭ-4).

Преподаватель задает студентам вопрос о том, насколько полно, по их мнению, была достигнута поставленная в начале занятия цель. Кроме того, на данном этапе выводятся средние баллы по полученным за два задания ответам в группах. По желанию, преподаватель может выставить в учебный журнал две оценки (индивидуальную и коллективную).

На заключительном этапе освоения модуля преподаватель задает студентам домашнее задание – УЭ-5. Варианты заданий представлены в табл. 3.

Таблица 3

Варианты домашнего задания для студентов в рамках модуля 1

Вариант домашнего задания № 1
Традиционный семинар «Институциональные особенности социального образования» <i>Вопросы для обсуждения</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие социального образования. Его компоненты, функции, направления. 2. Подходы к определению сущности социального образования. Цели и функции социального образования. 3. Роль социального государства в формировании системы социального образования. 4. Роль социального партнерства в формировании практик социального образования в современной России. 5. Влияние средств массовой информации на стимулирование развития социального образования
Вариант домашнего задания № 2
<p>Составьте глоссарий / Дайте развернутые определения следующих терминов: <i>благотворительная деятельность, волонтерство, гражданское общество, общественная организация, социальное государство, социальное образование, социальное партнерство, социальная политика, «третий сектор»</i></p>

Новые подходы к обучению, как правило, появляются в ответ на трансформацию в различных сферах жизни общества – политической, социально-экономической, научной, образовательной. XXI в. в этом смысле не стал исключением: в условиях становления новой экономики и производства, роста потребности общества в специалистах высшей и средней квалификации, а также повышения требований, предъявляемых обществом к качеству профессионального обучения, возникли предпосылки совершенствования содержания образовательных программ, организации учебного процесса и технологий обучения.

Одним из наиболее перспективных направлений модернизации системы образования посредством применения новых подходов к проектированию методической системы является использование в учебном процессе модульных технологий. В целом опыт построения учебного процесса в рамках блочно-модульной методики показывает, что и студентам, и преподавателю эта система обучения интересна.

Несмотря на то, что многие исследователи считают, что использование модульного обучения позволяет обеспечить совершенствование организации образовательного процесса прежде всего в профессиональных учебных заведениях, в настоящее время блочно-модульное обучение находит применение на всех уровнях образования (от начального и среднего до высшего).

Стоит выделить следующие проблемы применения в вузе блочно-модульной системы.

Во-первых, на плечи преподавателя ложится трудоемкая подготовительная работа к занятиям (распечатка материалов, выбор необходимых источников, проверка большого количества письменной работы, подбор разнообразных заданий, направленных на формирование необходимых компетенций), он должен быть готов грамотно управлять студентами на протяжении всей работы с модулем.

Во-вторых, студентам также приходится адаптироваться к блочно-модульному обучению, они должны быть готовы к интенсивному учебному процессу, к самостоятельной познавательной деятельности, к индивидуальной и групповой работе. Студенты учатся работать в группах/парах, оценивать собственную работу на занятии и работу своих одноклассников, работать с большим объемом информации в ограниченный период времени, конспектировать, анализировать, делать выводы.

Однако, несмотря на вышеперечисленные трудности, блочно-модульная методика обучения обладает особенностями, которые делают ее максимально привлекательной для внедрения в учебную деятельность вуза. Так, именно в процессе реализации модульных технологий можно наблюдать четко организованную деятельность студентов (индивидуально, в парах, группах), предельно мягкие формы контроля в процессе усвоения нового материала, усиливается самоконтроль и самооценка проделанной работы. Разработанный и внедренный в учебную деятельность филиала ФГАОУ ВО РГППУ в г. Нижнем Тагиле проект занятия по курсу «Основы социального образования» наглядно показывает широкие возможности использования блочно-модульной системы обучения в вузе.

Список литературы

1. *Асророва, М. У.* Модульные технологии обучения в вузе / М. У. Асророва. Текст: электронный // Актуальные задачи педагогики: материалы 7-й Международной научной конференции, Чита, апр., 2016 г. Чита: Молодой ученый, 2016. С. 154–156. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10062/>.
2. *Беляев, Е. С.* Технология модульного обучения в школе / Е. С. Беляев, Н. П. Никитина, И. Н. Тройкина. Текст: электронный // Молодой ученый. 2017. № 22. С. 151–154. URL: <https://moluch.ru/archive/156/44028>.
3. *Варенова, Л. И.* Рейтинговая интенсивная технология модульного обучения / Л. И. Варенова, В. Ж. Куклин, В. Г. Наводнов. Москва: Изд-во Моск. гос. акад. печати, 1993. 67 с. Текст: непосредственный.
4. *Волков, А. К.* Концепция модульного обучения в высшей школе / А. К. Волков, Ю. Д. Романова. Текст: непосредственный // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. 2004. № 2. С. 3–11.
5. *Ермоленко, В. А.* Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее / В. А. Ермоленко, С. Е. Данькин. Москва: Изд-во Исслед. центра проблем непрерывного образования Рос. акад. образования, 2002. 162 с. Текст: непосредственный.

6. *Кайнова, С. А.* Модульная система обучения: новые педагогические технологии в профессиональном образовании / С. А. Кайнова. Текст: непосредственный // Профессиональное образование. 2004. № 4. С. 5–12.

7. *Ковалева, Ю. Ю.* Методические основы применения модульного обучения в системе иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей / Ю. Ю. Ковалева. Текст: непосредственный // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 5 (6). С. 300–305.

8. *Лозинская, А. М.* Модульно-рейтинговая технология обучения физике / А. М. Лозинская. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 219 с. Текст: непосредственный.

9. *Мамирова, Н. Т.* Применение блочно-модульной технологии в развитии профессиональной деятельности студентов / Н. Т. Мамирова. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2013. № 9. С. 385–387.

10. *Муравьева, А. А.* Компетенции и обучение для рынка труда / А. А. Муравьева. Текст: непосредственный // Труд за рубежом. 2003. № 3. С. 106–128.

11. *Олешков, М. Ю.* Современные образовательные технологии: учебное пособие / М. Ю. Олешков. Нижний Тагил: Изд-во Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад., 2011. 144 с. Текст: непосредственный.

12. *Путилова, Е. Г.* Методика блочно-модульного обучения в вузе (на примере преподавания курса «История государственных учреждений России» в СГИ НТГСПА) / Е. Г. Путилова. Текст: непосредственный // Шаг в историческую науку: материалы региональной научной конференции, Екатеринбург, апр., 2010 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. Вып. 10. С. 115–119.

13. *Соколова, А. Н.* Организация исследовательской деятельности студентов математических направлений подготовки в условиях модульной системы обучения / А. Н. Соколова. Текст: электронный // Концепт. 2012. № 2. С. 37–44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-issledovatel'skoy-deyatelnosti-studentov-matematicheskikh-napravleniy-podgotovki-v-usloviyah-modulnoy-sistemy>.

14. *Стумбрис, Е. Г.* Реализация блочно-модульного подхода к обучению истории в старших классах / Е. Г. Стумбрис. Текст: непосред-

ственный // Шаг в историческую науку: материалы региональной научной конференции, Екатеринбург, 20 апр., 2006 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2006. Вып. 6. С. 135–138.

15. *Третьяков, П. И.* Технология модульного обучения в школе: практико-ориентированная монография / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. Москва: Новая школа, 2001. 352 с. Текст: непосредственный.

16. *Харитонова, Е. Г.* Из опыта реализации методики блочно-модульного обучения в вузе по направлению «Социальная работа» (на примере преподавания курса «История и система государственного и муниципального управления в России» в филиале ФГАОУ ВО РГППУ, г. Нижний Тагил) / Е. Г. Харитонова. Текст: электронный // Мир педагогики и психологии. 2019. № 2 (31). URL: <http://scipress.ru/pedagogy/articles/iz-opyta-realizatsii-metodiki-blochno-modulnogo-obucheniya-v-vuze-po-napravleniyu-sotsialnaya-rabota-na-primere-prepodavaniya-kursa-istoriya-i-sistema-gosudarstvennogo-i-munitsipalnogo-upravleniya-v-rossii-v-filiale-fgaou-vo-rgppu-g-nizhnij-tagil.html>.

17. *Харитонова, Е. Г.* Основы социального образования: учебно-методическое пособие / Е. Г. Харитонова. Казань: Бук, 2019. 128 с. Текст: непосредственный.

18. *Чошанов, М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М. А. Чошанов. Москва: Народное образование, 1996. 160 с. Текст: непосредственный.

19. *Russell, J. D.* Modular Instruction / J. D. Russell. Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974. 164 p. Text: print.

Раздел 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 373.2.011.31-051:159.944.4

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ САМООТНОШЕНИЯ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В. А. Березина

*старший преподаватель
se97@mail.ru*

А. А. Шаров

*старший преподаватель
Asharoff@yandex.ru*

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет, Екатеринбург, Россия*

Аннотация. Рассматривается необходимость детального изучения влияния эмоционального выгорания на личность, мотивацию и деятельность. Особую актуальность сегодня приобретает проблема взаимодействия личностных и ситуационных факторов выгорания в педагогических коллективах. Проведено исследование эмоционального выгорания педагогов дошкольных образовательных учреждений, выявлены различия в самоотношении и мотивации достижения между группами испытуемых с разными фазами формирования эмоционального выгорания. Синдром эмоционального выгорания негативно влияет на самооценку личности педагога, наблюдается снижение положительного отношения и интереса к себе, что может привести к развитию деперсонализации и взаимному усилению деструктивных процессов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, самоотношение, самооценка, мотивация достижения.

RESEARCH OF EMOTIONAL BURNOUT SELF ATTITUDE AND MOTIVATION OF ACHIEVEMENTS OF PRESCHOOL TEACHERS

V. A. Berezina

Senior Lecturer

se97@mail.ru

A. A. Sharov

Senior Lecturer

Asharoff@yandex.ru

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article considers the need for a detailed study of the impact of emotional burnout on personality, motivation, and activity. The problem of interaction of personal and situational factors of emotional burnout in pedagogical collectives is of particular relevance today. The study of emotional burnout, of achievements of teachers of preschool educational institutions. Differences in self-attitude and motivation of achievement between groups with different phases of formation of emotional burnout of teachers are revealed. the results of this study suggest that as the phases of emotional burnout develop, there is a decrease in positive attitude and interest in oneself, and emotional burnout negatively affects the self-esteem of the teacher's personality, which can lead to the development of depersonalization and mutual strengthening of destructive processes.

Keywords: emotional burnout, self-attitude, self-esteem, achievement motivation.

В последние несколько десятилетий изучение феномена эмоционального выгорания стало одной из наиболее популярных тем в психологической науке и практике. Наблюдаемый в настоящее время острый интерес к проблеме выгорания как к одному из видов функциональных состояний вызван существенными изменениями в жизни и профессиональной деятельности современного человека. Не подлежит сомнению, что все возрастающая интенсивность и напряженность современной действительности проявляются на психологическом уровне в увеличении негативных эмоциональных переживаний, стрессовых реакций, как следствие, это приводит к эмоциональному истощению, избирательности реагирования, редукции профессиональных достижений, которые, в свою очередь, указывают на формирование симптомокомплекса, известного как эмоциональное выгорание.

Синдром эмоционального выгорания является процессом постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, что проявляется в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. Данный синдром рассматривается как результат неудачно разрешенного стресса на рабочем месте.

В настоящее время остро стоит проблема изучения факторов, связанных с эмоциональным выгоранием в профессиональной сфере «человек – человек», особенно личностных и ситуационных факторов в педагогических коллективах. В то же время интересен факт взаимодействия эмоционального выгорания с такими базовыми психологическими категориями, как мотивация достижения успеха и самоотношение личности. До сих пор в психологической науке нет однозначной трактовки влияния этих факторов на феномен выгорания. Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод об актуальности исследований в данном направлении.

Педагогическая деятельность непрерывно связана с общением, поэтому личность педагога подвержена постепенному эмоциональному утомлению и опустошению, что оказывает негативное влияние на выполнение им профессиональной деятельности и ухудшает его психическое и физическое самочувствие, что сказывается на эмоциональной сфере. Деятельность педагога насыщена разного рода напряженными ситуациями, обусловленными различными факторами, связанными с повышенным эмоциональным реагированием, поэтому воспитатель дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), имеющий особый профессиональный статус, связанный со значительной ответственностью за здоровье, развитие и формирование личности ребенка, из года в год работающий в таких условиях, как никто другой, с высокой долей вероятности подвергается опасности развития синдрома эмоционального выгорания, приводящего к профессиональной деформации личности.

Профессиональный труд воспитателя отличается высокой эмоциональной загруженностью, поэтому с увеличением стажа многие педагоги испытывают «педагогический кризис», «истощение», «выгорание» [4]. Из-за конфликтов с коллегами, администрацией (рассогласованности

со средой) у «выгорающего» педагога нарастает личностная тревожность и неадекватность эмоционального реагирования.

Особого внимания заслуживает развивающаяся в процессе эмоционального выгорания дегуманизация педагога, связанная с появлением субъективного ощущения усталости от работы с детьми, снижением мотивации оказания им профессиональной помощи. Далее возникают негативные изменения системы морали, направленные на оправдание собственного безразличия или враждебности по отношению к воспитанникам и коллегам, неизбежно снижается моральный аспект самооценки [1].

Успешное воспитание дошкольников напрямую связано с индивидуально-личностными и профессиональными качествами воспитателя, среди которых самыми важными являются организованность, повышение самооценки и профессиональной компетенции, нацеленность на результат, очень значимы способности педагога управлять собой, решать личностные проблемы. От наличия или отсутствия данных качеств, от их проявления у педагога во многом зависит, чему научатся его воспитанники, как они будут чувствовать себя в детском саду. Эмоциональная устойчивость и гибкость, высокий уровень саморегуляции, умелое управление своими чувствами, правильное поведение в сложной эмоциональной ситуации – важные показатели функционирования профессионально-психологической культуры педагога, способствующие адекватному решению проблем и выполнению задач, а также социальной адаптации.

Исследования, непосредственно посвященные эмоциональному выгоранию работников дошкольных учреждений и факторам, влияющим на его возникновение, достаточно обширны. Однако в большей степени изучены внешние детерминанты выгорания, обусловленные организационным контекстом, в котором протекает деятельность работника дошкольных учреждений. Это работы Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой, Н. В. Самоукиной и др. [2, 6].

Проблемой личностных факторов эмоционального выгорания работников дошкольных учреждений занимались такие зарубежные авторы, как М. Вудкок, Д. Френсис, Дж. Гринберг, ими были установлены взаимосвязи между личностными особенностями педаго-

гов ДОУ и признаками выгорания. В качестве личностных предпосылок эмоционального выгорания воспитателей в приведенных исследованиях указываются низкая мотивация профессиональной деятельности, заниженная самооценка, недостаточный уровень развития коммуникативных и организаторских способностей, нейротизм, низкая стрессоустойчивость, ригидность мышления, отсутствие инициативности, приверженность неконструктивным способам поведения в конфликте [3].

Цель нашего исследования – выявление различий в самоотношении и мотивации достижения между группами педагогов дошкольных учреждений, у которых диагностируются разные фазы формирования эмоционального выгорания.

Для достижения поставленной цели были применены следующие методики: опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), опросник мотивации достижения (А. Мехрабиан), методика диагностики эмоционального выгорания (В. В. Бойко) [7].

Исследование, в котором приняли участие 63 человека (женщины в возрасте от 19 до 54 лет, среднее значение возраста в группе 43,8 года), проводилось на базе МАДОУ детский сад № 65 и МКДОУ детский сад № 10 в г. Нижние Серги.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что для выбранной группы педагогов ДОУ характерны достаточно высокая самооценка и самоинтерес, но при этом у нее преобладает и мотивация избегания неудач, то есть довольно низка мотивация достижения. Можно увидеть в этом некий парадокс: у педагогов, которые оценивают себя на высоком уровне и испытывают большой интерес к себе как к профессионалу и личности в целом, должен преобладать не мотив избегания неудач, а мотив стремления к успеху. В данной выборке такая взаимосвязь не нашла подтверждения. Этот результат, вероятнее всего, оказывает негативное влияние на профессиональную жизнь педагогов ДОУ, принявших участие в исследовании, тормозит их профессиональный рост, производительность, эффективность деятельности и развитие в целом как специалистов своего дела.

Также исследуемая выборка воспитателей дошкольных учреждений характеризуется достаточно высоким уровнем эмоционального выгорания, что, соответственно, крайне негативно влияет как на них самих, так и на их подопечных и коллег.

Для выявления особенностей проявления самоотношения, мотивации достижений у педагогов на разных стадиях эмоционального выгорания был проведен сравнительный анализ трех групп. 1-я группа – педагоги, у которых стадии эмоционального выгорания не сформированы; 2-я группа – педагоги, находящиеся на какой-либо стадии эмоционального выгорания; 3-я группа – педагоги, у которых стадии эмоционального выгорания сформированы. Расчет критерия осуществлялся с помощью компьютерной программы SPSS 22.0. Обработка данных проводилась с помощью критерия Краскелла-Уоллиса, так как в данной работе представлены три независимые выборки, не соответствующие нормальному закону распределения.

Данные сравнения выборки выявили значимые различия между подвыборками по некоторым шкалам. Результаты сравнительного анализа в подвыборках представлены в таблице.

Результаты сравнительного анализа

Показатель	Хи-квад-рат	Уровень значимости	Средний ранг		
			Не сформирован	На стадии формирования	Сформирован
Аутосимпатия	9,162	0,01	38,69	37,83	24,9
Самоинтерес	7,279	0,026	41,17	35,71	26,28

Можно наблюдать, что аутосимпатия как дружелюбность и благосклонное отношение к собственному Я снижаются по мере формирования стадий эмоционального выгорания: видит в себе по преимуществу недостатки, для него характерны низкая самооценка, готовность к самообвинению.

Также у воспитателей ДОО наблюдается снижение самоинтереса как меры близости к себе. Чем сильнее сформированы стадии эмоционального выгорания, тем меньше педагоги ориентированы на самопознание, на получение информации о себе, на изучение своего внутреннего мира, своих профессиональных качеств и амбиций, не склонны к анализу собственных возможностей в профессии, личностного и рабочего потенциала.

На основании всего исследования можно сделать вывод о том, что по мере развития фаз эмоционального выгорания у воспитателей ДОО наблюдается снижение положительного отношения и интереса к себе. Это согласуется с теорией К. Маслач: исследовательница определяет синдром выгорания как чувство эмоционального истощения, изнеможения, которое сопровождается дегуманизацией, деперсонализацией, тенденцией развить негативное отношение к окружающим, негативным самовосприятием. Таким образом, эмоциональное выгорание негативно влияет на самооценку личности педагога [5].

Педагог должен стремиться к успешному решению поставленных перед ним задач, независимо от воздействующих на него негативных факторов, сохранять самообладание и оставаться для детей примером в личностном плане. Однако частое внешнее сдерживание сильных внутренних эмоций и переживаний не приводит к успокоению, а наоборот, повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на здоровье. Таким образом, такая социально важная профессия, как педагог ДОО, подвергается дискредитации из-за опасности постепенного эмоционального утомления и опустошения – синдрома эмоционального выгорания.

По результатам проведенного исследования можно говорить о том, что у педагогов дошкольного образования наряду с негативными изменениями, возникающими на фоне синдрома эмоционального выгорания, меняется отношение к себе, к своей личности. Оно становится более отрицательным, сильно падает интерес к себе, что приводит к деформационным процессам личности и угасанию успешной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Борисов, М. В.* Основные направления профилактики и коррекции профессионального выгорания / М. В. Борисов, Н. П. Ансимова. Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2, № 2. С. 212–215.
2. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 336 с. Текст: непосредственный.
3. *Дзюба, К. И.* Личностные характеристики педагогов с разной степенью эмоционального выгорания / К. И. Дзюба, Н. В. Лукьянченко, И. А. Аликин. Текст: непосредственный // Психология в системе социально-производственных отношений: материалы Международной научно-практической конференции, Красноярск, 20 апр., 2018 г. Красноярск: Изд-во Сиб. гос. ун-та науки и технологий им. М. Ф. Решетнева, 2018. С. 72–75.
4. *Дубиницкая, К. А.* Социально-психологические факторы формирования и проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений: диссертация ... кандидата психологических наук / К. А. Дубиницкая. Москва, 2011. 172 с. Текст: непосредственный.
5. *Маслач, К.* Выгорание: многомерная перспектива / К. Маслач. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии. 2014. 306 с. Текст: непосредственный.
6. *Самоукина, Н. В.* Синдром профессионального выгорания / Н. В. Самоукина. URL: <http://www.7ya.ru/pub/article.aspx=4143>. Текст: электронный.
7. *Фетискин, Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с. Текст: непосредственный.

УДК [364.43:159.944.4]:159.98

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Л. Э. Панкратова

кандидат философских наук, доцент

l.panratowa2011@yandex.ru

Т. А. Заглодина

старший преподаватель

Tz1708@ya.ru

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет, Екатеринбург, Россия*

Аннотация. Поднят вопрос о необходимости развития адаптивных стратегий в современных условиях профессиональной деятельности. Показаны принципиальные отличия между механизмами психологической защиты и механизмами совладающего поведения – копинга. Названы адаптивные и неадаптивные виды копинга и обосновано их применение социальными работниками как представителями профессии, требующей стрессоустойчивости и выдержки. По результатам социологического исследования, проведенного среди социальных работников Екатеринбурга, проанализирован выбор копинг-стратегий в зависимости от образования, возраста и наличия профессиональных деформаций.

Ключевые слова: профессиональная деформация, копинг, социальная работа, профессиональная адаптация.

COPING STRATEGIES FOR PREVENTION OF PROFESSIONAL DEFORMATIONS SOCIAL WORKERS

L. E. Pankratova

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor

l.panratowa2011@yandex.ru

T. A. Zaglodina

Senior Lecturer

Tz1708@ya.ru

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The question is raised about the need to develop adaptive abilities in the modern conditions of professional activity. The principal differences between the mechanisms of psychological defense and the mechanisms of coping behavior – coping are shown. Adaptive and non-adaptive types of coping are named and their use by social workers as representatives of a profession requiring stress resistance and endurance is justified. According to the results of a sociological study conducted among the social workers of Yekaterinburg, the choice of coping strategies depending on education, age and the presence of professional deformations is analyzed.

Keywords: professional deformation, coping, social work, professional adaptation.

Современные условия профессиональной деятельности предъявляют повышенные требования к адаптивным возможностям личности. Одним из важных психологических приемов адаптации к деформирующей социальной среде является совладание человека с профессиональным стрессом и возникающими трудными ситуациями. Основными способами адаптации в таких случаях выступают механизмы психологической защиты и механизмы совладающего (копинг) поведения. Несмотря на то, что те и другие базируются на тождественных процессах, они отличаются направленностью – либо на продуктивную, либо на слабую адаптацию.

Механизмы психологической защиты реализуются в рамках неосознанной деятельности психики и направлены на уменьшение психологического дискомфорта от деструктивных факторов профессиональной деятельности. Так, профессиональные деструкции представляют собой один из механизмов психологической защиты, возникающих на рабочем месте, но они будут способствовать не полноценной адаптации, а развитию профессиональных или психосоматических заболеваний.

Если же акцентировать внимание на сознательном, целенаправленном поведении, которое помогает человеку справляться с трудностями, то нужно говорить о стилях и стратегиях совладающего поведения или копинге [4, с. 66].

Понятие «копинг» (от англ. *cope* – преодолевать, преодоление стресса) рассматривается как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям. Предназначение копинга состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к конкретной ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смяг-

чить последствия. Копинг-поведение, особенности его формирования и проявления были разработаны такими представителями социально-психологических теорий, как Б. Ф. Березин, Я. Г. Гальперин, О. И. Жданов, И. К. Кряжева, Р. Лазарус, С. Фолкман. Применительно к профессиональной сфере главная задача копинга – обеспечение и поддержание профессионального благополучия человека, профилактика профессиональных деформаций для улучшения физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями.

В настоящее время, когда постепенно меняется вектор внимания исследователей на то, как люди отвечают на стресс [4], концепция копинга становится одной из центральных в современной теории стресса, а копинг-преодоление стресса начинает рассматриваться как стабилизирующий фактор, который может помочь личности поддерживать психосоциальную адаптацию в период воздействия стресса или, точнее, стресс-факторов.

По роду своей деятельности социальные работники первыми сталкиваются с проблемами людей, оказавшихся в сложных кризисных ситуациях. Экстремальный характер их ежедневной работы обуславливает высокий уровень стресса [5], который приводит к снижению эффективности профессиональной деятельности и определяет необходимость оценки и формирования адаптивных типов копинг-поведения в виде копинг-стратегий и копинг-ресурсов. Это позволяет предположить, что именно копинг-поведение специалистов по социальной работе влияет на уровень их психосоматического здоровья. Высокая сформированность всех копинг-стратегий говорит о том, что реакция на разные виды стрессоров может быть выбрана из большого перечня, который развивается на основе саморазвития, теоретического и практического опыта совладания со стрессом.

Социальная работа в России, появившаяся в 90-е гг. XX в., в связи с переходом к рыночной экономике обрела статус профессиональной деятельности. Она опирается на развитый методологический фундамент и сформированную систему подготовки кадров. Сегодня в социальной сфере трудится более 400 тыс. человек, а обучением будущих специалистов занимаются более 100 государственных вузов. Как профессиональная деятельность она является объектом теоретического исследования и материалом для анализа и обобщения практиче-

ского опыта. Почти 30-летняя история профессиональной социальной работы в России дает уникальную возможность для изучения такого феномена как профессиональная деформация специалистов социальной работы и способы ее преодоления и профилактики.

Для выявления влияния совладающего поведения на развитие профессиональных деформаций специалистов социальной сферы в 2015–2016 гг. было проведено исследование среди 450 специалистов социальной работы г. Екатеринбурга. Использовался опросник «Способы совладающего поведения» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ), разработанный Р. Лазарусом и С. Фолкман, адаптированный Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой в 2004 г., дополнительно стандартизированный в НИПНИ им. Бехтерева под руководством Л. И. Вассермана.

На основе данной методики можно выявить широчайший спектр копинг-стратегий, которые используют респонденты для преодоления трудностей [10].

- *Конфронтация* – это противостояние человека сложившейся ситуации. Такая стратегия применяется индивидуумом как агрессивный ответ определенным обстоятельствам, т. е. человек воспринимает ситуацию враждебно и отвечает на нее враждебно.

- *Самоконтроль* – это способность человека к подавлению эмоциональных чувств для того, чтобы прибегнуть к разумным сдерживающим действиям. Данный метод копинг-стратегии уместно использовать при чрезвычайных ситуациях, форс-мажорных обстоятельствах, а также во время ссор с равным противником.

- *Поиск социальной поддержки* – это стремление индивидуума обратиться за помощью к единомышленникам или к просто рядом находящимся людям [3]. Данный метод копинг-стратегии эффективен во время личного горя, утраты, несчастья, чтобы не быть одиноким в трудную минуту и быстрее пережить стресс.

- *Уход–избегание* – это желание человека любым способом уйти от проблемы, из-за чего такую стратегию называют «переносом ответственности». Избегающий копинг может быть полезен во время непродолжительного стресса, но в случае длительных стрессовых ситуаций избегание расценивается как неадаптивная реакция.

• *Планирование разрешения проблемы* – это способность человека к выработке определенного плана по выходу из создавшейся ситуации. Данный метод копинг-стратегии эффективен при надвигающихся опасных событиях.

• *Позитивная переоценка* – это умение человека увидеть в любой сложившейся ситуации положительные стороны, например, переосмысление ценностей после болезни, аварии. Данный метод копинг-стратегии уместно использовать там, где от самого человека мало что зависит.

• *Принятие ответственности* – это готовность человека признать свои ошибки, исправить их и извлечь из этого определенный урок. Данный метод копинг-стратегии зачастую применяется сильными и волевыми людьми, которые в большинстве случаев находят выход из сложившейся ситуации.

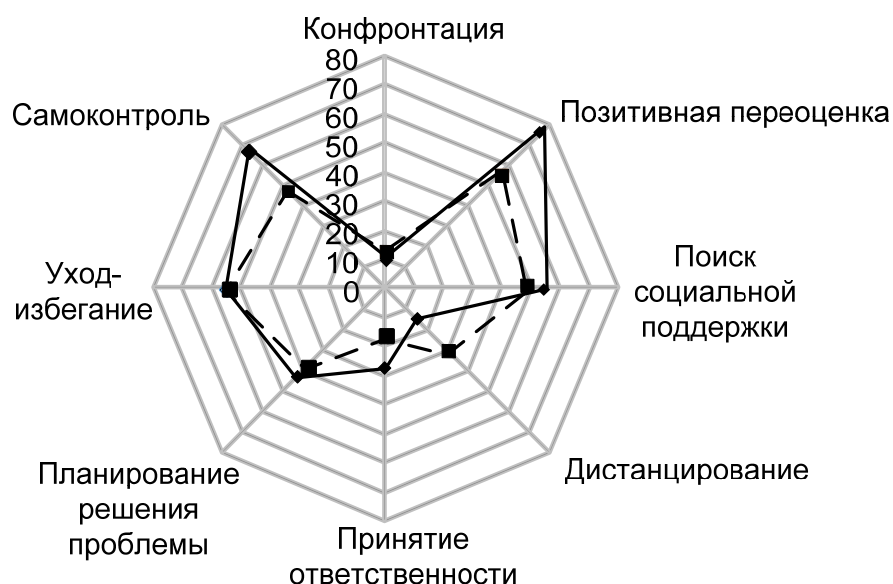
• *Дистанцирование* – это стремление человека решить проблему на расстоянии. Такой метод копинг-стратегии еще называют «откладыванием ответственности» и применяют тогда, когда противник находится в ярости. Но если дистанцирование использовать при других обстоятельствах, то человек не только не решит проблему, но сделает хуже и себе, и окружающим.

По мнению ученых, которого придерживались и мы, выдвигая гипотезу своего исследования, разделение поведенческих стратегий на адаптивные (+) и неадаптивные (–) должно быть условным, так как традиционно считающиеся неэффективными стратегии в некоторых ситуациях могут привести к успешному совладанию со стрессом [8, с. 60].

В нашем исследовании мы рассмотрели взаимовлияние копинга и социально-демографических характеристик профессиональной деятельности. Внимание акцентировали на зависимости используемых копинг-стратегий от образования, соответствующего или не соответствующего специальности, и от возраста. Кроме того, мы выяснили, какие стратегии выбирают специалисты с конструктивной и деструктивной профессиональной деформацией (рисунок).

1. *Образование*. Согласно исследованию, соответствие уровня и направленности образования занимаемой должности влияет на формирование копинг-поведения и применение адаптивных совладающих стратегий в ситуациях профессионального стресса: специалисты, об-

разование которых соответствует должности, склонны использовать активные копинг-стратегии чаще, чем специалисты, работающие не по полученной специальности.



Зависимость сформированности копинг-стратегий от наличия специализированного образования по социальной работе:

- ◆— — имеют специальное образование;
- — имеют образование, не соответствующее должности

Однако, несмотря на наличие или отсутствия образования, наблюдается незначительная разница в предпочтении стратегий совладающего поведения. Таким образом, можно говорить о влиянии профессиональной деформации (конструктивной или деструктивной) на формирование способов реагирования специалиста на стресс [6, с. 22]. После адаптации и дальнейшей социализации в трудовом коллективе работник начинает транслировать паттерны поведения и реагирования, которые приняты у новых коллег, но с ориентацией на собственный опыт, полученный с образованием.

2. *Возраст.* Многие работы отечественных и зарубежных ученых посвящены исследованию динамики стиля копинга с возрастом [1, с. 22]. На их взгляд, с увеличением возраста наблюдается склонность

к переходу от активных форм копинга к более пассивным [9]. Мы разделяем мнение, что с годами предпочтения в выборе копинг-стратегий в профессиональной деятельности изменяются (табл. 1).

Таблица 1

Возрастные различия выбора копинг-стратегий, %

Стратегия	Возраст				
	до 25 лет	26–30 лет	31–40 лет	41–50 лет	старше 50 лет
Конфронтация (–)	16	2	23	3	0
Позитивная переоценка (+)	81	72	51	44	79
Поиск социальной поддержки (+)	66	40	40	66	51
Дистанцирование (–)	31	16	32	15	13
Принятие ответственности (+)	22	23	16	9	38
Планирование решения проблемы (+)	52	52	28	44	28
Уход-избегание (–)	68	41	54	50	57
Самоконтроль (+)	71	57	40	43	79

Среди начинающих специалистов (до 25 лет) востребованы все копинг-стратегии, а не только те, которые направлены на решение проблемной ситуации, как отмечается в теории. Они с равной частотой используют и «избегание», и «самоконтроль».

Начинающие (до 25 лет) и молодые (26–30 лет) специалисты активно выбирают проблемно-ориентированную стратегию копинга «позитивная переоценка», но зачастую используют и стратегию «уход-избегание», пытаясь отгородиться от стрессовой ситуации. Кроме того, у них весьма занижена, по сравнению со специалистами предпенсионного возраста, стратегия «принятие ответственности», что говорит о неготовности либо о невозможности отвечать за исход сложных ситуаций. Однако выбор стратегий «уход-избегание» и «дистанцирование» у молодых специалистов (26–30 лет) снижается по сравнению

с начинающими сотрудниками, т. е. они уже не стремятся уйти от травмирующих ситуаций, а стараются их разрешить.

С увеличением стажа профессиональной деятельности у специалистов 31–40 лет набор активных копинг-стратегий сокращается, уступая место дезадаптивным. На наш взгляд, это может быть связано с несколькими причинами: кризисом среднего возраста, профессиональными кризисами, отсутствием реализованных амбиций, неудовлетворенностью занимаемым положением и, как следствие, с подверженностью профессиональным деформациям. Данные факторы также влияют на усиление стратегий «конфронтация», направленной на выплеск эмоций и агрессивное реагирование на трудности в рабочем процессе, и «дистанцирование», предполагающее эмоциональное «выключение» из стрессовой ситуации. Кроме того, заметно снижается использование копинг-стратегии «позитивная переоценка»: специалист все реже начинает искать положительные моменты в сложных ситуациях. Выбор стратегии «планирование решения проблемы» становится реже по сравнению с молодыми специалистами в два раза, а «принятие ответственности» сходит на нет. Таким образом, из-за трудностей личного характера адаптационный механизм специалистов в этом возрасте (31–40 лет) изменяет приоритеты и стратегии действия в стрессовых ситуациях будучи нацеленным больше на самосохранение, нежели на рабочий процесс. Из-за этого они чаще подвержены профессиональным деформациям, поскольку используют преимущественно стратегии дезадаптации.

К возрасту от 41 года до 50 лет стратегия «конфронтация» уступает место стратегиям «позитивная переоценка», «поиск социальной поддержки» и «избегание». Используются также копинг-стратегии «самоконтроль» и «планирование решения проблемы», тогда как копинг «принятие ответственности» в этом возрасте практически не применяется. Данное соотношение копинг-стратегий говорит о том, что специалисты нацелены на активное преодоление трудностей без эмоционального перенапряжения, но при этом не готовы брать на себя ответственность за ситуации, происходящие на рабочем месте. Возможно, активно используя стратегию «поиск социальной поддержки», они пытаются перераспределить обязанности или обсуждают спорные вопросы с коллегами.

У специалистов старше 50 лет, имеющих солидный опыт профессиональной деятельности, основными стратегиями поведения являются «позитивная переоценка» и «самоконтроль». Такие респонденты отличаются высоким уровнем сформированности копинг-стратегии «принятие ответственности», поэтому мы не можем согласиться с мнением, что среди старшей группы сотрудников снижается ориентация на решение задач, но повышается склонность к уходу от проблем.

Таким образом, данные нашего исследования свидетельствуют о зависимости сформированности и выбора копинг-стратегий от возраста специалиста. И хотя в научных источниках говорится о том, что предпочтение активного копинга с возрастом идет по нисходящей [7], на наш взгляд, имеет место корреляция с профессиональными кризисами человека и стадиями профессиональной адаптации: если молодые специалисты более нацелены на «поиск решения проблемы», то специалисты со стажем ориентируются на «принятие ответственности».

3. *Деформации.* В результате исследования мы выявили соотношение использования копинг-компетенций у специалистов, которые в процессе профессиональной деятельности подверглись конструктивной или деструктивной деформации. Согласно нашей гипотезе, работники, применяющие при совладании с проблемными ситуациями неэффективные копинг-стратегии, испытывают трудности в профессиональной адаптации и склонны к деструкциям (табл. 2).

Таблица 2

Зависимость вида профессиональной деформации
от копинг-стратегии, %

Копинг	Деформация	
	конструктивная	деструктивная
Конфронтация	6	20
Позитивная переоценка	73	51
Поиск социальной поддержки	55	44
Дистанцирование	17	32
Принятие ответственности	23	17
Планирование решения проблемы	47	31
Самоконтроль	62	45
Уход-избегание	26	52

Из таблицы видно, что специалисты с конструктивной и деструктивной профессиональной деформацией используют разное соотношение копинг-стратегий. Можно отметить сформированность буквально всех стратегий копинг-поведения, что говорит о богатом арсенале способов совладания, которыми владеют специалисты, и копинг-компетентности, как раз направленной на умелое использование ими стратегий поведения сообразно ситуации. Так, респонденты, отмечающие у себя наличие конструктивных деформаций, обычно прибегают к стратегиям «позитивная переоценка», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы», но редко используют «конфронтацию» и «дистанцирование», поскольку те снижают эмоциональную вовлеченность в производственный процесс, замедляя адаптацию, хотя необходимы, когда возникают абсурдные ситуации, которые не стоит принимать близко к сердцу. У специалистов с деструктивной профессиональной деформацией наблюдается противоположное соотношение копинг-стратегий, что свидетельствует о наличии индивидуального выбора более эффективного способа реагирования на стрессовые обстоятельства в профессиональной деятельности.

Итак, наше исследование показало, что оптимальным является использование всех поведенческих стратегий в зависимости от ситуации, а сами копинг-стратегии выступают динамичными системно-структурированными образованиями. Поскольку при копинг-компетентности активные и пассивные копинг-стратегии составляют единую систему, то активные формируют, как правило, адаптивные формы поведения в условиях стресса, а пассивные приводят к снижению эмоционального воздействия в стрессовой ситуации.

Таким образом, обязательным условием профессионального развития человека является знание приемов профессионального самосохранения, которое рассматривается как способность личности максимально актуализировать профессионально-психологический потенциал (в условиях дестабилизации профессиональной жизни), противостоять негативно складывающейся социально-профессиональной ситуации, профессионально обусловленным кризисам, стагнации и деформациям.

Список литературы

1. Балабанова, Е. С. Гендерные различия стратегий совладания с жизненными трудностями / Е. С. Балабанова. Текст: непосредственный // Социологические трудности. 2002. № 4. С. 32–37.
2. Бодров, В. А. Проблема преодоления стресса / В. А. Бодров. Текст: непосредственный // Психологический журнал. 2006. № 3. С. 64–74.
3. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. Москва: ПЕРСЭ, 2006. 528 с. URL: <http://conflictmanagement.ru/wp-content/uploads/2015/10/Psihologicheskiy-stress-pdf>. Текст: электронный.
4. Климов, Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Е. А. Климов. Обнинск: Принтер, 1993. 57 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=18520>. Текст: электронный.
5. Кузьмина, Ю. М. Профессиональная деформация специалистов социальной работы и методы ее предупреждения / Ю. М. Кузьмина. Текст: электронный // Вестник Казанского технологического университета. 2010. № 3. С. 116–124. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-deformatsiya-spetsialistov-sotsialnoy-raboty-i-metody-ee-pre-duprezhdeniya>.
6. Нартова-Бочавер, С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер. Текст: непосредственный // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 20–30.
7. Основы психологической безопасности // Бэкмология. URL: http://bestmology.ru/blog/warrior/security_intro03.htm#m9. Текст: электронный.
8. Рябченко, И. В. Психология совладающего поведения сотрудников ОВД / И. В. Рябченко. Текст: непосредственный // Психопедagogика в правоохранительных органах. 2007. № 2 (29). С. 59–61.
9. Langerock, H. Professionalism: A Study in Professional Deformation / H. Langerock. Text: electronic // American Journal of Sociology. Vol. 21, № 1 (Jul., 1915). P. 30–44. URL: <https://archive.org/details/jstor-2763633>.
10. Therapeutic orientations, professional efficacy, and burnout among substance abuse social workers in Israel. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740547213000032>. Text: electronic.

Раздел 5. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.011.32-052:[37.012:303.4]

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ МАГИСТРАНТОВ: ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

О. И. Власова

кандидат социологических наук, доцент

vlasovaolga@list.ru

*Российский государственный профессионально-педагогический
университет, Екатеринбург, Россия*

Аннотация. На основании результатов социологического исследования рассмотрен комплекс разноплановых проблем, свойственных современным магистрантам и выпускникам профессионально-педагогического вуза. Количественный и качественный анализ позволяет воспроизвести классификацию и прийти к выводу, что выявленные проблемы магистрантов и выпускников магистратуры релевантны проблемам, имеющим место во всей системе магистерского образования России. Наиболее актуальными из них выступают такие, как уровень научно-исследовательской работы в плане подготовки публикаций и написания выпускной квалификационной работы, организация различных видов практик, цифровизация образовательного процесса, в том числе внедрение дистанционных модулей и форм интерактивного взаимодействия студентов с преподавателями. Результаты исследования стали основой для принятия управленческих решений администрацией вуза.

Ключевые слова: магистранты, проблемы магистрантов, образовательный процесс, образовательные программы, организация образовательного процесса.

CURRENT PROBLEM FOR MODERN UNDERGRADUATES: THE EXPERIENCE OF SOCIOLOGICAL RESEARCH

O. I. Vlasova

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor

vlasovaolga@list.ru

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article, based on the results of a sociological study, considers a complex of diverse problems typical of modern undergraduates and graduates of a professional pedagogical University. Quantitative and qualitative analysis of the identified problems allowed us to reproduce their classification. The authors come to the conclusion that the identified actual problems of undergraduates and graduates of the master's degree are relevant to the inconsistencies that occur in the entire system of master's education in Russia. The most urgent problems, according to the respondents, are such as: organization of research work in terms of preparing publications and writing final qualifying work; organization of various types of practices; digitalization of the educational process in terms of organizing distance modules and forms of interactive interaction with teachers. The results of the study became the basis for making management decisions by the University administration.

Keywords: undergraduates, problems of undergraduates, educational process, educational programs, organization of the educational process.

Переход российского высшего образования на двухуровневую, а затем и трехуровневую систему высшего образования породил достаточно большое количество противоречий организационного, методического, научного характера. Перед высшими учебными заведениями встали новые концептуальные задачи, направленные на разработку и совершенствование моделей магистерского образования [2, 3], создание оптимальных программ магистратуры.

Стоит отметить, что наиболее серьезные вызовы были брошены вузам педагогического профиля, которые, с одной стороны, должны учитывать особенности профессионального и профессионально-педагогического образования [7, 8, 10], а с другой, ориентироваться на принципы опережающей подготовки для обеспечения гибкости, готовности будущих педагогов к переменам и рискам [6].

Российский государственный профессионально-педагогический университет регулярно проводит мероприятия, направленные на совершенствование образовательных программ магистратуры. Одним из центральных базисов для принятия управленческих решений выступает информация, полученная в ходе реализации комплекса социологических исследований. В результате социологических опросов удалось выделить эвристичный перечень проблем, свойственных современным магистрантам профессионально-педагогического вуза.

Представим социально-демографическую характеристику исследования, реализованного в 2019 г. Методом интернет-анкетирования было опрошено 348 человек из числа обучающихся в магистратуре сейчас и ее выпускников. В исследовании, носившем сплошной харак-

тер, приняли участие 80 % женщин и 20 % мужчин, что объясняется педагогической направленностью вуза. Возраст опрошенных имел достаточно широкий охват (табл. 1).

Таблица 1

Распределение по возрасту, %

Возраст	Количество
25 лет и меньше	42,5
26–30 лет	15,2
31–35 лет	10,1
36–40 лет	11,8
Старше 40 лет	20,4

В большей степени оказались представлены магистранты до 25 лет, 2/3 из которых до поступления в магистратуру имели квалификацию бакалавра.

I блок. Наиболее важной частью вузовской жизни магистрантов являются взаимоотношения с преподавателями. Однако в настоящее время на уровне научной литературы остро стоит вопрос отчуждения между педагогами и студентами [5]. Результаты исследования показывают, что можно выделить три группы проблем, связанных с деятельностью преподавателей (табл. 2).

Таблица 2

Частота возникновения проблемных ситуаций, связанных с преподавателями, %

Ситуации	Часто	Редко	Никогда
1	2	3	4
Первая группа проблем			
Коррупционные ситуации, связанные с учебным процессом	7,2	4,9	87,9
Преподаватели отменяли занятия и потом их не восстанавливали	8	16,4	75,6
Преподаватели объединяли несколько пар в одну–две	8,6	18,4	73

Окончание табл. 2

1	2	3	4
Вторая группа проблем			
Недостаточная для магистратуры квалификация некоторых преподавателей	9,2	20,7	70,1
Преподаватели раньше заканчивали занятия, делали большие перерывы	8,9	23,9	67,2
Незаинтересованность, равнодушие преподавателей	8,9	24,4	66,7
Необъективность в оценке знаний и умений обучающихся	10,1	28,4	61,5
Третья группа проблем			
Дублирование одинакового материала в разных дисциплинах	11,2	32,8	56
На занятиях повторялся полностью или частично учебный материал бакалавриата/специалитета	16,1	35,3	48,6
Преподаватели отменяли занятия по расписанию и переносили их на другое время	9,8	42,8	47,4
Скучные, неинтересные занятия	12,4	42,5	45,1

Первую группу составляют проблемы, вызванные достаточно серьезными нарушениями в составе трудовой дисциплины и законодательства Российской Федерации. Подавляющее большинство магистрантов (почти 88 % от числа опрошенных) сообщили, что коррупционные случаи вообще не имеют места в РГППУ, и только каждый 14-й определил ситуацию их возникновения как частую. На наличие коррупционных инцидентов обратили внимание студенты и выпускники бакалавриата РГППУ (каждый 10-й) и учащиеся других вузов, проживающие в Екатеринбурге (каждый 12-й). Можно предположить, что подобный негативный опыт выпускники приобрели в период обучения в качестве студентов, а екатеринбуржцы, будучи жителями крупного города, возможно, имеют больше информации о коррупционных составляющих и коррупционных проявлениях в сфере образования из других источников. Более 2/3 студентов высказали точку зрения, что преподаватели никогда не отменяют занятия и не объединяют несколько пар в одну. Проблема полной отмены занятий волнует выпускников РГППУ (почти каждого 8-го) чаще других.

Вторая группа объединяет вопросы реализации непосредственно образовательной программы (низкий уровень квалификации преподавателей, их незаинтересованность, необъективность оценок и т. п.). Серьезной для вуза проблемой выступает недостаточная квалификация некоторых преподавателей магистратуры. В большей степени ее отмечают выпускники магистратуры РГППУ: каждый 6-й выпускник (15,5 % от числа опрошенных) охарактеризовал ее как часто встречающуюся. Объяснить подобную позицию можно тем, что после окончания магистратуры они становятся либо более критичными в оценке различных аспектов образовательного процесса, либо сами приобрели опыт практической работы по магистерскому направлению подготовки. В целом проблема несоответствия квалификации преподавателей волнует каждого 7-го выпускника РГППУ и каждого 6-го жителя Екатеринбурга. О необъективности оценки знаний вновь в большей степени высказались выпускники магистратуры РГППУ – 15,5 %.

Третья группа проблем объединяет типичные и наиболее часто встречающиеся в РГППУ. Это ситуации, преимущественно связанные с содержанием дисциплин и организацией образовательного процесса на уровне преподавателя. Так, дублирование материала в рамках разных учебных дисциплин отмечает каждый 9-й магистрант, а о дублировании материала бакалавриата в рамках программы магистратуры сообщает уже каждый 6-й. Традиционно в большей степени подобные недочеты называют выпускники РГППУ, которые хорошо знакомы с содержанием программ бакалавриата. Однако ни одна из вышеобозначенных проблем не имеет ярко выраженного доминирующего характера, что весьма отрадно.

В ходе исследования мы также выяснили, какие задачи требуют решения со стороны вуза (табл. 3).

В основном учащихся волнует блок проблем, связанных с образовательным процессом: недостаточное количество практических занятий (много теории), дефицит внимания со стороны преподавателей ввиду их большой учебной нагрузки, доминирование традиционных форм обучения и нехватка дистанционных курсов. Все они носят привычный для российского высшего образования характер и не предполагают универсального способа нивелирования, поскольку во многом их решение может быть реализовано только на уровне всероссийской образовательной политики.

Таблица 3

Проблемы магистратуры РГППУ, требующие внимания, %

Проблема	Количество
Много лекций, мало практических занятий	27,3
Высокая загруженность преподавателей, невозможность персональной работы со студентом	24,4
Преобладание традиционных, отсутствие/недостаточность инновационных форм проведения занятий	22,4
Недостаточность дистанционных курсов (модулей дисциплин) для самостоятельного прохождения	21,6
Проблемы с организацией практик	15,8
Недостаточность взаимодействия с научным руководителем	13,8
Много практических занятий без опоры на теорию	13,2
Слабое содействие трудоустройству	12,1
Слабое сопровождение учебного процесса (отсутствие информации по различным темам, сложность в получении ответов на возникающие вопросы и т. п.)	12,1
Недостаточное количество занятий с использованием мультимедийных средств	10,6
Проблемы с содержанием практик	10,6
Проблемы, связанные с научными публикациями результатов своих исследований	10,3
Отсутствие куратора, тьютора	8,3
Отсутствие индивидуальных траекторий обучения	7,8
Отсутствие преподавателей-практиков	7,8
Много преподавателей старшего возраста, дающих устаревший, неактуальный материал	6,9
Отсутствие возможности принимать участие в научных исследованиях, практических научных разработках в университете	5,2
Низкая посещаемость занятий магистрантами, невозможность использования групповых (командных) форм работы	4,9
Отсутствие возможности подавать заявки на научные конкурсы, гранты	1,7
Много молодых преподавателей, явно не обладающих достаточным для преподавания в магистратуре уровнем профессиональной компетентности	0,9
Итого	242,2

В локальных условиях внимание стоит обратить на развитие дистанционных и цифровых форм обучения, количество которых в будущем будет существенно расширяться. Обсуждение данного вопроса сегодня является полем для взаимодействия широкой научной общественности. Обсуждаются, в частности, содержание практик [10], возможность влияния студентов на образовательный контент [1], применение в образовательной среде инновационных методик обучения [9], что указывает на несомненную актуальность вышеуказанных проблем.

II блок. Другой, менее представленный блок проблем, наоборот, в большей степени связан с организационными вопросами, решаемыми на уровне вуза: недостаточно сильная организация образовательного процесса, практик, слабое содействие трудоустройству выпускников и т. д.

Несмотря на наличие определенных недостатков, 2/3 магистрантов указали на тот факт, что у них никогда не возникали мысли уйти из магистратуры РГППУ, и только каждый 4-й думает об этом время от времени (табл. 4).

Таблица 4

Намерение отчислиться из магистратуры РГППУ, %

Частота	Количество
Мысли уйти из магистратуры возникают регулярно	6,3
Возникают время от времени	25,3
Никогда не возникали	68,4
Итого	100

Желание покинуть магистратуру в большей степени характерно для подгруппы выпускников (каждый 6-й имел такие мысли), что может быть связано с постмагистерской рефлексией пройденного образовательного пути. Также доля желающих отчислиться выше среди иностранных студентов (66,6 %). Подобная ситуация может быть связана с длительными адаптационными трудностями, характерными для данной группы обучающихся.

Исследование показало, что более 80 % опрошенных рекомендовали бы поступить в магистратуру РГППУ другим соискателям, если те спросят их мнение по реализации жизненных планов. Наконец магистрантам было предложено высказать в открытой форме суждения по усовершенствованию функционирования магистратуры РГППУ. Сформулированные предложения не имеют значимой количественной

оценки, но их можно рассматривать в качественном аспекте как перечень конкретных предложений.

Первая совокупность суждений охватывает тематику, связанную с внешней организацией образовательного процесса и улучшением материально-технического обеспечения. Например, были названы холодные аудитории, неудобное расписание занятий, не соответствующее современным требованиям оборудование и др.

Вторая группа суждений касается реализации и содержания конкретных направлений образовательного процесса. Особое внимание магистрантов обращено на расширение спектра цифровой составляющей магистерского образования: организацию возможности дистанционного освоения курсов и модулей дисциплин, проведение вебинаров по актуальным темам и т. д. Другая важная составляющая – предложения по совершенствованию практик, так как складывается впечатление, что данное направление работы в подготовке магистрантов является весьма проблемным. Следующая значимо представленная составляющая – высказывания по улучшению качества научно-исследовательской работы (НИР). Магистранты испытывают острую потребность в увеличении количества аудиторных часов на НИР, а также в более детальной содержательно-практической проработке элементов научной составляющей.

Третья категория суждений включает предложения, связанные с коммуникационными аспектами взаимодействия участников учебного процесса и качеством преподавания. Магистранты стремятся к более тесным контактам с преподавателями, установлению особых, в том числе дистанционных форм оперативной связи с руководителем программы магистратуры и научным руководителем; предлагают приглашать специалистов-практиков и проводить выездные занятия.

Таким образом, наше исследование не выявило особо острых проблем функционирования магистратуры в настоящий момент. Однако в плане ее развития образовательным менеджерам необходимо обратить внимание на цифровизацию образовательного процесса, актуальность содержания программ, организацию практик и научно-исследовательской работы со студентами.

Список литературы

1. *Белякова, Е. Г.* Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды /

Е. Г. Белякова, И. Г. Захарова. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 3. С. 77–105.

2. *Дорожкин, Е. М.* Перспективы целевой магистратуры Российского государственного профессионально-педагогического университета / Е. М. Дорожкин, А. Г. Кислов, Е. Ю. Щербина. Текст: непосредственный // Проблемы высшего образования. 2018. № 1. С. 17–20.

3. *Дорожкин, Е. М.* Роль целевой магистратуры Российского государственного профессионально-педагогического университета в опережающей подготовке педагогических кадров для образовательных организаций / Е. М. Дорожкин, А. Г. Кислов, Е. Ю. Щербина. Текст: непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 2. С. 37–51.

4. *Заборова, Е. Н.* Дистанционное обучение: мнение студентов / Е. Н. Заборова, И. Г. Глазкова, Т. Л. Маркова. Текст: непосредственный // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 131–139.

5. *Зборовский, Г. Е.* Можно ли быть вместе, находясь врозь: студенты и преподаватели в вузе / Г. Е. Зборовский. Текст: непосредственный // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 49–58.

6. *Кислов, А. Г.* Об опережающем профессиональном образовании в условиях роста социально-экономической мобильности / А. Г. Кислов. Текст: непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 1. С. 80–88.

7. *Петрова, Т. Н.* Моделирование профессиональной подготовки обучающихся в магистратуре педагогического вуза / Т. Н. Петрова, Е. Г. Хрисанова, С. П. Калашников. Текст: непосредственный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2018. № 2 (98). С. 251–262.

8. *Прошкин, В. В.* Современные тенденции подготовки магистратов педагогического образования / В. В. Прошкин. Текст: непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, № 3. С. 116–120.

9. *Солодихина, М. В.* Развитие критического мышления магистрантов с помощью STEM-кейсов / М. В. Солодихина, А. А. Солодихина. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 3. С. 125–153.

10. *Тенюкова, Г. Г.* К вопросу о подготовке магистрантов педагогического образования к профессиональной деятельности в процессе производственной практики / Г. Г. Тенюкова, Е. Г. Хрисанова. Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6. С. 49–53.

УДК 378.033:[316.627:316.75]

ВЛИЯНИЕ ДЕСКРИПТИВНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ НОРМ НА ГОТОВНОСТЬ ОТКАЗАТЬСЯ ОТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОДНОРАЗОВЫХ ПЛАСТИКОВЫХ ИЗДЕЛИЙ

С. В. Чулипа

студент

sofya.chulipa@yandex.ru

С. В. Зорина

кандидат психологических наук, доцент

Aramitch@mail.ru

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева (Самарский университет), Самара, Россия

Аннотация. Рассказано об исследовании, которое посвящено поиску психологических инструментов, позволяющих уменьшить использование одноразового пластика, загрязняющего окружающую среду. Представлены данные по влиянию дескриптивных социальных норм на готовность студентов отказаться от использования одноразовых пластиковых изделий. Рассмотрено, почему информирование о пониженных нормах на уменьшение готовности отказаться от использования одноразового пластика или о высокой распространенности предпочтения многоразовой упаковки не способствовало готовности следовать данной норме. Проанализированы причины отсутствия роста проэкологических намерений в выборке студентов.

Ключевые слова: социальные нормы, дескриптивные нормы, проэкологическое поведение, социальные вмешательства, социальное влияние.

THE INFLUENCE OF DESCRIPTIVE SOCIAL NORMS ON THE WILLINGNESS TO REFUSE TO USE SINGLE-USE PLASTIC PRODUCTS

S. V. Chulipa

student

sofya.chulipa@yandex.ru

S. V. Zorina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Aramitch@mail.ru

*Samara National Research University named after ac. S. P. Korolova
(Samara university)*

Abstract. The article describes a study that focuses on the search for psychological tools to reduce the use of disposable plastic that pollutes the environment. The data on the influence of descriptive social norms on the willingness of students to abandon the use of disposable plastic products are presented. It is considered why informing about reduced rates to reduce the willingness to refuse to use disposable plastic or about the high prevalence of reusable packaging preferences did not contribute to the willingness to follow this norm. The reasons for the lack of growth of environmental intentions in the sample of students are analyzed.

Keywords: social norms, descriptive norms, proecological behavior, social interventions, social influence.

Одной из наиболее важных проблем экологии является загрязнение планеты одноразовыми пластиковыми изделиями. Однако сокращение их использования является непростой проблемой, поскольку они дешевы и удобны, что делает их привлекательными для бизнеса и обычных пользователей.

Решение задачи предполагает оценку эффективности известных психологических интервенций, уже показавших свою действенность в формировании социально желательного поведения. Такое вмешательство в личностное пространство с использованием социальных норм, в частности дескриптивных, было неоднократно исследовано учеными [1, 4, 6, 7, 9, 10, 11].

Автор термина «дескриптивные нормы» Р. Чалдини определяет его следующим образом: представление человека о том, как поведет себя типичный, подобный ему индивид в похожих условиях [4, с. 203].

Дескриптивные нормы могут оказать влияние не только на публичные, но и на скрытые действия людей, информируя их о том, какой вариант поведения является:

- адаптивным – помогающим избежать социальных санкций и получить групповую поддержку;
- результативным – потенциально свидетельствующим о способах достижения целей в конкретной ситуации, проверенных большинством [5, с. 203].

Преимущество дескриптивных норм перед стандартным воздействием показано Н. Гольдштейном и Р. Чалдини. В известном исследовании часть постояльцев отеля видела в своих номерах объявление с призывом к повторному использованию одноразовых полотенец, аргументированным экологической значимостью этого действия. Другую часть проживающих познакомили с сообщением о том, что 75 %

гостей отеля уже поддержали программу. В результате в номерах со стандартным призывом полотенца повторно использовали в 35,1 % случаев, в то время как в номерах с применением дескриптивных норм – в 44,1 % случаев [7, эксперимент 1, с. 473–474].

Влияние дескриптивных норм в зависимости от социальной дистанции и степени персонифицированности представителей разных групп исследовали М. Граффео с соавторами. Их испытуемым вместе с квитанцией на оплату электроэнергии приходили сообщения, что они тратят энергии на 10 % больше, чем некая группа людей, проживающих в данном или другом районе, идентифицированных при помощи имен и фотографий или анонимных. Выяснилось, что формированию намерения сократить электропотребление больше способствовали дескриптивные нормы, которые отражали поведение неперсонифицированного населения [8].

Таким образом были найдены некоторые условия действенности дескриптивных норм, способствующих проэкологическому поведению.

В нашем же эксперименте проверялась следующая гипотеза: информирование студентов о повышенных дескриптивных норм способствует их готовности отказаться от использования одноразовой пластиковой упаковки.

В нем приняли участие 49 студентов (40 женщин) 1–4-х курсов Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева. Испытуемых случайным образом распределили на три группы и предложили познакомиться с результатами исследования распространенности проэкологического поведения среди студентов города Самары.

Информацию давали в трех вариантах:

- отсутствие дескриптивных норм;
- повышенные дескриптивные нормы (от 72 до 91 случая из 100);
- пониженные дескриптивные нормы (до 78 случаев из 100).

Так, в варианте с заниженными дескриптивными нормами испытуемым сообщали о том, что по результатам проведенного ранее опроса студенты придерживаются таких принципов:

- в 37 случаях отказываются от полиэтиленового пакета в супермаркете;
- в 28 случаях предпочитают использовать термкружку вместо одноразового стаканчика в буфете университета;

- в 19 случаях покупают фрукты или овощи в супермаркете без одноразовой полиэтиленовой упаковки;
- в 22 случаях повторно применяют купленную пластиковую бутылку для жидкости;
- в 17 случаях предпочитают использовать бумажную или стеклянную посуду вместо одноразовой пластиковой.

После ознакомления с дескриптивными нормами испытуемые отвечали на аналогичные вопросы, указывая количество случаев (от 0 до 100), когда они тоже готовы к отказу от использования одноразового пластика в быту. Данные, представленные в табл. 1, позволяют заметить влияние конкретного вида поведения и уровня (факта наличия) дескриптивных норм.

Таблица 1

Готовность к отказу от одноразовых пластиковых изделий
в зависимости от дескриптивных норм

Использование одноразового пластика	Дескриптивные нормы	Медиана	Квартиль 1	Квартиль 3
1	2	3	4	5
Отказ от полиэтиленового пакета в супермаркете	Отсутствие дескриптивных норм	84	67,5	98,5
	Повышенные дескриптивные нормы	82,5	50	99,75
	Пониженные дескриптивные нормы	25	0	69,25
Предпочтение термочашки одноразовому стаканчику в буфете	Отсутствие дескриптивных норм	99	53	100
	Повышенные дескриптивные нормы	90	50	100
	Пониженные дескриптивные нормы	45	1,25	77,5
Покупка фруктов и овощей в супермаркете без одноразовой пластиковой упаковки	Отсутствие дескриптивных норм	20	5	90
	Повышенные дескриптивные нормы	45	30	96,75
	Пониженные дескриптивные нормы	33,5	0	90

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
Повторное использование пластиковой бутылки для жидкости	Отсутствие дескриптивных норм	80	35	90
	Повышенные дескриптивные нормы	50	42,5	90
	Пониженные дескриптивные нормы	30	11,25	77,5
Предпочтение бумажной или стеклянной посуды одноразовой пластиковой	Отсутствие дескриптивных норм	95	90	99
	Повышенные дескриптивные нормы	97	60	100
	Пониженные дескриптивные нормы	80	50	95

Данные свидетельствуют о пониженной степени готовности к покупке фруктов и овощей в супермаркете без одноразовой пластиковой упаковки независимо от информации о дескриптивных нормах. Это самый непопулярный вариант поведения, предполагающего отказ от пластика. Тогда как использование бумажной или стеклянной посуды вместо одноразовой пластиковой оказалось наиболее приемлемым вариантом поведения для студентов всех трех групп, показатели которых достаточно близки.

Критерий Краскела–Уоллиса (табл. 2) показал наличие достоверных различий в ответах респондентов трех групп на вопрос об отказе от использования полиэтиленового пакета. Однако критерий Манна–Уитни (U) позволил установить, что только предъявление заниженных норм оказало влияние на готовность к проэкологическому поведению, уменьшая ориентированность на отказ от использования пластиковой упаковки. Аналогичная ситуация обнаруживается при измерении предпочтения термокружки одноразовому стаканчику. Влияние оказала только информация о незначительном количестве студентов, разделяющих такую модель поведения.

Таблица 2

Влияние сообщения, содержащего дескриптивные нормы на готовность отказаться от одноразовых пластиковых изделий

Сообщение	Хи-квадрат	Уровень значимости (p)	Различия между 1-й и 2-й группами*	Различия между 1-й и 3-й группами*	Различия между 2-й и 3-й группами*
В скольких случаях из ста Вы откажетесь от полиэтиленового пакета в супермаркете?	11,58	0,003	U = 96,5, p = 0,74	U = 50,5, p = 0,003	U = 74, p = 0,006
В скольких случаях из ста Вы предпочтете использовать термкружку вместо одноразового стаканчика в буфете университета?	12,12	0,002	U = 92,5, p = 0,61	U = 51,5, p = 0,004	U = 70, p = 0,004
В скольких случаях из ста Вы покупаете фрукты или овощи в супермаркете без одноразовой полиэтиленовой упаковки?	1,66	0,44	U = 77, p = 0,23	U = 125, p = 0,85	U = 127, p = 0,29
В скольких случаях из ста Вы повторно используете купленную пластиковую бутылку для жидкости?	4,95	0,08	U = 100,5, p = 0,88	U = 81, p = 0,07	U = 100,5, p = 0,06
В скольких случаях из ста Вы предпочтете использовать бумажную или стеклянную посуду одноразовой пластиковой?	5,92	0,052	U = 100,5, p = 0,87	U = 66,5, p = 0,02	U = 106,5, p = 0,08

Примечание. * 1-я группа – отсутствие информации о нормах, 2-я – информирование о высоких дескриптивных нормах, 3-я – информирование о низких дескриптивных нормах.

Сообщение о дескриптивных нормах не оказало влияния на готовность к использованию пластиковой упаковки (при покупке овощей или фруктов), повторному применению бутылки, выбору бумажных стаканов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что пониженные дескриптивные нормы уменьшили готовность респондентов отказаться от пластиковой упаковки. Однако и повышенные дескриптивные нормы не повлияли на предпочтение изучаемых нами форм поведения. В целом, результаты показали, что гипотеза нашего исследования не подтвердилась. Более того, если повышенные нормы просто не оказали ожидаемого влияния, то пониженные способствовали росту предпочтительности антиэкологического поведения.

Очевидно, информирование о том, как себя ведут представители группы членства является действенным инструментом влияния. Но направленность этого воздействия зависит от множества дополнительных факторов, например, персональных аттитюдов, степени идентификации с группой, вовлеченности в изучаемый формат действий [3, с. 12, 13]. Данные исследования указывают на дифференцированный ответ аудитории на разные способы отказа от пластиковой упаковки, что позволяет предположить важность не просто формирования общей установки относительно области реализации проэкологического поведения, но и необходимость моделирования конкретных действий, начиная с самых субъективно простых.

Возможно, студенты рассматривают отказ от бытового пластика как обременительную практику, поэтому сообщение о низкой распространенности такой формы поведения облегчает им заявление о присоединении к большинству. В то время как информирование о распространенности непривлекательного образца не оказывается достаточным аргументом для модификации намерений.

В классической работе Р. Шульца с соавторами [11, с. 250] рассказано, как при получении информации о том, что их соседи используют меньше электроэнергии, жители тоже снизили потребление ресурса. Но владельцы домохозяйств, неожиданно узнавшие о собственной экономности, сразу увеличили расход электроэнергии – сработал эффект бумеранга. В нашем исследовании также был воспроизведен эффект бумеранга, но конструктивный результат, как это было в эксперименте Р. Шульца с соавторами, не достигнут.

Полевой эксперимент, изучающий влияние обратной связи при сравнении уровня энергосбережения соседей, показал, что политические консерваторы чаще, чем либералы отказывались от получения

отчета о потреблении электричества в их доме или сообщали о своем отрицательном отношении к данной информации [6]. В зависимости от убеждений люди могут просто отказаться от проэкологической активности или увеличивать потребление ресурсов, бросая вызов противоположной стороне. Таким образом, проэкологические интервенции способны вызывать негативную реакцию в зависимости от идеологических установок участников.

Результаты, полученные в нашем исследовании, совпадают с выводами, сделанными Т. Болсен с коллегами на американской выборке в 2010 г. [2, с. 73–75]. Если участники знакомились с данными о том, что большинство американцев (85 %) поддерживают противодействие глобальному потеплению, то они проявляли меньшую готовность присоединиться к большинству; если же они узнавали о незначительной выраженности таких действий (15 %), то сообщали о готовности поступать аналогично. Авторы объясняют противоречивость новизной проблемы и сложностью формирования установки.

Эта и другие проанализированные нами работы указывают на то, что успешность использования дескриптивных норм зависит от множества дополнительных переменных, вероятно, даже не включенных в признанные модели поведения, описывающие влияние социальных норм [4].

Данные исследования являются предварительными и нуждаются в репликации на новых группах, так как к недостаткам работы относится ограниченный размер выборки, состоящей преимущественно из женщин.

Таким образом, полученные результаты, на наш взгляд, не следует рассматривать как свидетельство «слабости» дескриптивных норм в качестве инструмента социального влияния. Они указывают на необходимость адаптации любых психологических интервенций, даже имеющих признанную доказательную базу, к конкретной целевой группе, социально-психологическим условиям и мишеням воздействия.

Список литературы

1. Чернов, А. Ю. Психологическая структура групповых норм / А. Ю. Чернов. Текст: электронный // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2014. № 3 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-struktura-grupповyh-norm>.

2. *Bolsen, T.* Doing what others do: Norms, science, and collective action on global warming / T. Bolsen, T. J. Leeper, M. A. Shapiro. Text: print // *American Politics Research*. 2014. Vol. 42, № 1. P. 65–89.

3. *Chung, A.* Social norms: A review / A. Chung, R. N. Rimal. Text: print // *Review of Communication Research*. 2016. Vol. 4. P. 1–28.

4. *Cialdini, R. B.* A Focus Theory of Normative Conduct: A Theoretical Refinement and Reevaluation of the Role of Norms in Human Behavior / R. B. Cialdini, C. A. Kallgren, R. R. Reno. Text: print // *Advances in Experimental Social Psychology*. 1991. Vol. 24. P. 201–234.

5. *Cialdini, R. B.* A focus theory of normative conduct: recycling the concept of norms to reduce littering in public places / R. B. Cialdini, R. R. Reno, C. A. Kallgren. Text: print // *Journal of personality and social psychology*. 1990. Vol. 58, № 6. P. 1015–1026.

6. *Costa, D. L.* Energy conservation «nudges» and environmentalist ideology: Evidence from a randomized residential electricity field experiment / D. L. Costa, M. E. Kahn. Text: electronic // *Journal of the European Economic Association*. 2013. Vol. 11, № 3. URL: <https://academic.oup.com/jeea/article/11/3/680/2300535>.

7. *Goldstein, N. J.* A room with a viewpoint: Using social norms to motivate environmental conservation in hotels / N. J. Goldstein, R. B. Cialdini, V. Griskevicius. Text: print // *Journal of consumer Research*. 2008. Vol. 35. № 3. P. 472–482.

8. *Graffeo, M.* To make people save energy tell them what others do but also who they are: A preliminary study / M. Graffeo, I. Ritov, N. Bonini, C. Hadjichristidis. Text: electronic // *Frontiers in psychology*. 2015. Vol. 6. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01287/full>.

9. *Nomura, H.* The use of feedback to enhance environmental outcomes: A randomised controlled trial of a food waste scheme / H. Nomura, P. C. John, S. Cotterill. Text: print // *Local Environment*. 2011. Vol. 16, № 7. P. 637–653.

10. *Schultz, P. W.* Changing behavior with normative feedback interventions: A field experiment on curbside recycling / P. W. Schultz. Text: print // *Basic and applied social psychology*. 1999. Vol. 21, № 1. P. 25–36.

11. *The Constructive, Destructive, and Reconstructive Power of Social Norms: Reprise* / P. W. Schultz, J. M. Nolan, R. B. Cialdini, N. J. Goldstein, V. Griskevicius. Text: print // *Perspectives on Psychological Science*. 2018. Vol. 13, № 2. P. 249–254.

Научное издание

ИННОВАЦИОННАЯ НАУЧНАЯ СОВРЕМЕННАЯ
АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТРАЕКТОРИЯ
(ИНСАЙТ)

Научный журнал

Выпуск 1(1)

Редакторы: Т. В. Шептунова, О. В. Половникова,
Е. В. Суворова, Е. В. Евстигнеева
Компьютерная верстка: А. В. Кебель, Н. А. Ушенина
Дизайн обложки: С. Сидоров

<https://www.insight-rsvpu.ru/>
e-mail: insight-rsvpu@mail.ru

Журнал основан в 2020 г.

Подписано в печать 16.03.20. Формат 70×108/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 8,3. Уч.-изд. л. 8,5. Тираж 500 экз. Заказ № _____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
