

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

Registration:
PI № 77-77633
of December 31, 2019

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Совет молодых ученых РГППУ

Ministry of Education of the Russian Federation
Russian State Vocational Pedagogical University
Concil of Young Scientists of RSVPU

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

Научный журнал

Выпуск 1(9)

INSIGHT

Scientific Journal

Issue 1(9)

Екатеринбург
РГППУ
2022

Учредитель и издатель: ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

Главный редактор: канд. пед. наук, директор Научно-образовательного центра исследования перспектив кадрового обеспечения системы профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета **Коновалов Антон Андреевич**

Ответственный редактор: ст. преп. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета **Шаров Антон Александрович**

Редакционная коллегия:

Бермус Александр Григорьевич, д-р пед. наук, проф., зав. каф. образования и педагогических наук Южного федерального университета (Ростов-на-Дону)

Блинов Владимир Игоревич, д-р пед. наук, проф., директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва)

Гнатышина Елена Александровна, д-р пед. наук, проф., директор Профессионально-педагогического института Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск)

Жукова Наталья Владимировна, д-р психол. наук, доц., проф. каф. клинической психологии и педагогики Уральского государственного медицинского университета (Екатеринбург)

Кислов Александр Геннадьевич, д-р филос. наук, проф., гл. науч. сотр. каф. методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Марамыгин Максим Сергеевич, д-р экон. наук, проф., директор Института финансов и права Уральского государственного экономического университета (Екатеринбург)

Синякова Марина Геннадьевна, д-р психол. наук, доц., зав. каф. гос. службы и кадровой политики Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России (Екатеринбург)

Третьякова Вера Степановна, д-р филос. наук, проф. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Третьякова Наталия Владимировна, д-р пед. наук, доц., директор Института гуманитарного и социально-экономического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Ульянина Ольга Александровна, чл.-кор. Российской академии образования, д-р психол. наук, доц., проф. департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», ведущий науч. сотр. лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии наук (Москва)

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, д-р пед. наук, проф., и. о. директора Центра оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов (Екатеринбург)

Арбузов Сергей Сергеевич, канд. пед. наук, доц. каф. информатики, информационных технологий и методики обучения информатике Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

Заводчиков Дмитрий Павлович, канд. пед. наук, доц., зав. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Лыжин Антон Игоревич, канд. пед. наук, и. о. проректора Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Харламова Екатерина Евгеньевна, канд. экон. наук, доц. каф. менеджмента и финансов производственных систем Волгоградского государственного технического университета (Волгоград)

Чухин Степан Геннадьевич, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Омского государственного педагогического университета (Омск)

Щипанова Дина Евгеньевна, канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Founder and publisher: Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Russian State Vocational Pedagogical University», 11 Mashinostroiteley Str., Ekaterinburg

Editor-in-Chief: Candidate of Sciences in Pedagogy, Director of the Scientific and Educational Center for the Study of the Prospects of Personnel Support in the System of Professional Education of Russian State Vocational Pedagogical University, *Anton A. Kononov*

Managing Editor: Senior Lecturer at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University, *Anton A. Sharov*

Editorial Board:

Aleksandr G. Bermus, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences of Southern Federal University (Rostov-on-Don)

Vladimir I. Blinov, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Director of Research Center for Professional Education and Qualification Systems of Federal Educational Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Elena A. Gnatyshina, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Director of the Professional and Pedagogical Institute of South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

Natalia V. Zhukova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor (Docent), Professor at the Department of Clinical Psychology and Pedagogy of Ural State Medical University (Ekaterinburg)

Aleksandr G. Kislov, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Philosophy, Professor, chief researcher of the Department of Professional and Pedagogical Education Methodology of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Maksim S. Maramygin, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Economic Sciences, Professor, Director of the Institute of Finance and Law of Ural State University of Economics (Ekaterinburg)

Marina G. Sinyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor (Docent), Head of the Department of Public Administration and Personnel Policy of Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia (Ekaterinburg)

Vera S. Tretyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Philological Sciences, Professor at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Natalia V. Tretyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Associate Professor (Docent), Director of the Institute of Humanitarian and Socio-Economic Education Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Olga A. Ulyanina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, the Faculty of Social Science of National Research University High School of Economics, chief researcher of the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow)

Ferdinand T. Khamaturov, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Acting Director of the Center for Assessing Professional Skills and Qualifications of Teachers (Ekaterinburg)

Sergey S. Arbuzov, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent) at the Department of Computer Science, Information Technology and Methods of Teaching Computer Science of Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Dmitry P. Zavodchikov, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent), Head of the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Anton I. Lyzhin, Candidate of Sciences in Pedagogy, Acting Vice-Rector of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Ekaterina E. Kharlamova, Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor (Docent) at the Department of Management and Finance of Production Systems of Volgograd State Technical University (Volgograd)

Stepan G. Chukhin, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent) at the Department of Pedagogy of Omsk State Pedagogical University (Omsk)

Dina E. Shchipanova, Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor (Docent) at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Иновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ): научный журнал. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. Вып. 1(9). 151 с. Текст: непосредственный.

Опубликованы научные труды молодых ученых в области педагогического, профессионально-педагогического образования и психологии. Публикации отражают современные тенденции образования, связанные с его цифровизацией, проектным обучением и профориентацией обучающихся. Поднимаются вопросы эмоционального интеллекта и психологии личностной успешности, психологического климата и мотивации в педагогическом коллективе.

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», 2022

INSIGHT: scientific journal. Ekaterinburg: Publishing house of Russian State Vocational Pedagogical University, 2022. № 1(9). 151 p. Text: print.

Scientific papers of scientists in the field of pedagogical, vocational and pedagogical education and psychology have been published. The publications reflect current educational trends related to the digitalization of education, project-based learning and career guidance of students. The issues of emotional intelligence and psychology of personal success, climate and motivation of the teaching staff are raised.

All the papers were reviewed. The reviewers are the leading experts in the same scientific field which the subject of the publication belongs to.

Authors are responsible for the accuracy of information in their publications.

The journal is published with the support of the Council of Young Scientists of RSVPU.

© Federal State Autonomous Educational
Institution of Higher Education
“Russian State Vocational Pedagogical
University”, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья.....	7
РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	9
Клементинская Е. А., Назарова У. А. Влияние эмоционального интеллекта на уровень жизнестойкости.....	9
Сердюк А. А. Особенности агрессивных реакций подростков с разной степенью вовлеченности в социально-культурную деятельность.....	28
Лощаков Д. Д., Лощакова А. Б. Психология личностной успешности современного юриста.....	39
Еремеева А. В., Третьякова В. С. Изучение климата и мотивации в педагогическом коллективе.....	48
Лопес Е. Г. Психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов.....	60
РАЗДЕЛ 2. ЭКОНОМИКА И АДМИНИСТРИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ.....	76
Аверьянова К. В. Анализ подготовки управленцев в сфере общего образования в России и других странах.....	76
Рычагова Е. А. О траекториях развития образования.....	90
Трубачева А. Е. Подготовка талантливой молодежи к исследовательской деятельности в условиях непрерывного образования.....	103
РАЗДЕЛ 3. МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	115
Герус Е. А. Система профессиональной ориентации как средство поддержки профессионального самоопределения подростков.....	115
Загороднюк Т. И. Проектное обучение в школах США, Франции и России.....	124
Чекан Е. А., Федулова К. А. Проектирование цифровых образовательных ресурсов для осуществления информационно-цифровой подготовки магистров.....	136

CONTENTS

Introduction to This Issue	7
SECTION 1. PSYCHOLOGICAL RESEARCH.....	9
Klementinskaya E. A., Nazarova U. A. The impact of emotional intelligence on the level of hardiness	9
Serdyuk A. A. Features of aggressive behaviors of adolescents with varying degrees of involvement in socio-cultural activity	28
Loshchakov D. D., Loshchakova A. B. Psychology of personal success of a modern lawyer	39
Eremeeva A. V., Tretyakova V. S. Studying teaching staff climate and motivation	48
Lopes E. G. Psychological readiness of psychology students for professional activity	60
SECTION 2. ECONOMICS AND ADMINISTRATION IN EDUCATION.....	76
Averyanova K. V. Analysis of the training of managers in the field of education in Russia and other countries	76
Rychagova E. A. Ways of education development	90
Trubacheva A. E. Preparing gifted youth for research activity in conditions of continuing education	103
SECTION 3. METHODS OF PEDAGOGICAL EDUCATION.....	115
Gerus E. A. The career guidance system as a means to support professional self-determination of adolescents	115
Zagorodnyuk T. I. Project-based learning in schools in the USA, France and Russia	124
Chekan E. A., Fedulova K. A. Designing digital educational resources for information and digital training of masters	136

Уважаемые читатели!

Научному журналу совета молодых ученых РГППУ «Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)» исполнилось два года, и я рад открыть приветственным словом первый его выпуск в 2022 г.



Педагоги – это одна из самых важных социальных групп в нашей стране. Именно они несут социальную компоненту воспитания будущих поколений. И в связи с этим необходимо уделять особое внимание педагогической науке, потому что она является нашим вкладом в завтрашний день. Все открытия, новые веяния в этом направлении дают возможность возродить традиции русской педагогической школы и создать новые концепты, которые позволят российскому образованию двигаться вперед. Убежден, что данное периодическое издание выступает авторитетной экспертной площадкой для трансляции и обсуждения передовой педагогической мысли.

Нам крайне важно сегодня оказывать особую поддержку педагогическим вузам, прежде всего новому молодому поколению педагогов и мастеров производственного обучения, которые только начинают свою педагогическую карьеру. Все силы государства должны быть направлены на создание для них благоприятной среды и комфортных условий.

В текущем выпуске журнала, являющегося своеобразным подспорьем для молодых ученых, собрано немало статей, авторы которых только начинают свой профессионально-педагогический научный путь, обучаясь в стенах Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), Московского института психоанализа (Москва), Всероссийского государственного университета юстиции (Москва), Южного федерального университета (Ростов-на-Дону), Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко (Молдова, Тирасполь). Авторы статей призывают к обсуждению педагогических проблем подготовки управленцев в сферах образования, изучения климата и мотивации в педагогических коллективах, рассуждают о траекториях развития образования. Также текущий выпуск объединил в себе и работы, посвященные методическим аспектам организации образовательного процесса,

анализу проектного обучения в разных государствах, особенностям профориентационной деятельности.

И в заключение, поскольку журнал выходит в период празднования Международного женского дня, хочется обратиться к прекрасной половине авторов и читательниц журнала: от всей души желаю, чтобы в вашей жизни было как можно больше светлых весенних дней, праздничного настроения, внимания близких и родных, здоровья и благополучия!

Заместитель Председателя Государственной думы
Российской Федерации
кандидат технических наук, доцент
Б. А. Чернышов

Раздел 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья

УДК 159.923.35/.37

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-1-9-27

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОВЕНЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Елена Анатольевна Клементинская

магистрант

*Московский институт психоанализа,
Москва, Россия*

*klementinskaya@bk.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5613-7511>*



Ульяна Анатольевна Назарова

доктор экономических наук, директор

*Учебный центр Государственной службы
занятости населения,
Уфа, Россия*

*nazarovaua@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-4698-6031>*



Аннотация. Представлены анализ влияния эмоционального интеллекта на уровень жизнестойкости в процессе его развития, а также программа повышения жизнестойкости через развитие эмоционального интеллекта. Показаны результаты эмпирического исследования влияния эмоционального интеллекта в процессе его развития на уровень жизнестойкости специалистов помогающих профессий на примере сотрудников центров занятости населения Республики Башкортостан. Выявлены статистически достоверные различия в показателях эмоционального интеллекта и всех компонентов жизнестойкости.

Ключевые слова: ВANI-мир, пандемия, цифровизация, безработица, транс-профессионализм, soft-skills, жизнестойкость, эмоциональный интеллект, тренинговая программа, дистанционное обучение, коучинговые технологии, специалисты помогающих профессий

Для цитирования: Клементинская Е. А., Назарова У. А. Влияние эмоционального интеллекта на уровень жизнестойкости // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 9–27. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-9-27>.

© Клементинская Е. А., Назарова У. А., 2022

INSIGHT. 2022. № 1 (9)

9

Section 1. PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Original article

THE IMPACT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON THE LEVEL OF HARDINESS

Elena A. Klementinskaya

Master's Student

*Moscow Institute of Psychoanalysis,
Moscow, Russia*

*klementinskaya@bk.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5613-7511>*

Ulyana A. Nazarova

*Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Economic
Sciences, Director*

*Training Center of the Public Employment Services,
Ufa, Russia*

*nazarovaua@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-4698-6031>*

Abstract. The article describes the analysis of the impact of emotional intelligence on the level of hardiness in the process of its development and the program to increase hardiness through the development of emotional intelligence. The article presents the results of an empirical study of the influence of developing emotional intelligence on the level of resilience of specialists of helping professions on the example of employees of employment centers of the Republic of Bashkortostan. Statistically significant differences in emotional intelligence indicators and all components of hardiness were revealed.

Keywords: BANI-world, pandemic, digitalization, unemployment, transprofessionalism, soft-skills, hardiness, emotional intelligence, training program, distance learning, coaching technologies, specialists of helping professions

For citation: Klementinskaya E. A., Nazarova U. A. The impact of emotional intelligence on the level of hardiness // INSIGHT. 2022. № 1 (9). P. 9–27. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-9-27>.

В условиях современного хрупкого и тревожного так называемого BANI-мира (от англ. *brittle* – хрупкий; *anxious* – тревожный; *nonlinear* – нелинейный; *incomprehensible* – непостижимый) произошли значительные социальные, экономические, политические изменения в обществе, увеличился информационный поток, скорость технических и технологических изменений. Также существенно преобразился и мир профессий: он стал более динамичным, неопределенным, непред-

сказуемым. Подобные перемены обусловлены социально-технологическим развитием экономики и цифровизацией всех сфер жизнедеятельности человека. В ответ на вызовы изменяющегося мира все большее распространение получили сетевые технологии, нейротехнологии, искусственный интеллект, робототехника, технологии виртуальной и дополненной реальности; появилась «инфляция» традиционных квалификаций, профессий и занятости, стали формироваться принципиально новые компетенции, так называемые навыки будущего; началось формирование сетевой личности (ее многомерной идентичности) [1, с. 1].

По словам доктора психологических наук Э. Ф. Зеера, изменения социально-экономических условий в России привели к тому, что понятие «профессия» утратило свое первоначальное значение как область общественного разделения труда, конкурентоспособными и востребованными на рынке занятости населения становятся так называемые транспрофессионалы, способные к выполнению широкого спектра видов профессиональной деятельности [2, с. 10]. В связи с этим уже на этапе профессиональной подготовки у работника должны быть сформированы не только профильные профессиональные компетенции, но и необходимые компетенции XXI в., которые входят в состав транспрофессионализма личности: критическое мышление; инициативность и ответственность; адаптивность; инновационность; предприимчивость; эмоциональный интеллект, толерантность к неопределенности [3]. Результатом транспрофессиональной подготовки должна стать интеграция hard-, soft-компетенций, описывающих мотивацию, коммуникацию, готовность к познанию, обучаемость, и digital-skills-компетенций, которые связаны с управлением гаджетами, техникой и в целом с взаимодействием с инфокоммуникационными системами [4, с. 25].

На фоне распространения коронавирусной инфекции (COVID-19) на территории РФ также значительно осложнилась ситуация на рынке труда. Вызвано это было тем, что какие-то организации прекратили свою деятельность, а какие-то осуществили значительное сокращение рабочих мест, что привело к росту численности безработных граждан. В первую очередь пострадали социально незащищенные слои населения, такие как молодежь, лица предпенсионного возраста и женщины, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком. В этой ситуации

очевидно, что приоритетом государственной политики в сфере содействия занятости населения в долгосрочной перспективе являются создание правовых, экономических и институциональных условий, способствующих развитию гибкого, эффективно функционирующего рынка труда, а также повышение качества рабочей силы и мотивации к труду. В рамках решения этих задач в настоящее время в России реализуются Национальный проект «Демография» и входящий в него Федеральный проект «Содействие занятости», одним из важнейших направлений которых выступают механизмы по увеличению возможностей обучения, переобучения и повышения квалификации для роста востребованности граждан на рынке труда и повышения их конкурентоспособности.

Неоспоримым фактом является то, что происходящие изменения в современных реалиях мира оказывают влияние на психофизиологическое здоровье человека, вызывая повышенный уровень онтологической и экзистенциальной тревоги, а также пролонгированные стрессы. В связи с этим проблема изучения и развития психологической устойчивости человека перед лицом жизненных трудностей (так называемой жизнестойкости) приобрела особую актуальность. При этом снижение жизнестойкости грозит не только безработным и ищущим работу гражданам, но и лицам, чьей профессией является помощь людям в трудной жизненной ситуации: социальным работникам, психологам, медикам, специалистам системы содействия занятости и др. Что касается последних, то волна обращений и жалоб сопровождала систему содействия занятости с первых дней пандемии, поскольку пособие для многих в середине 2020 г. стало единственным источником средств к существованию, а цифровая среда взаимодействия специалиста центра занятости населения (ЦЗН) и гражданина к тому времени еще не была выстроена. В этих условиях вплоть до снижения первой волны пандемии специалисты ЦЗН работали в экстремальных условиях: ненормированный график, высочайшая интенсивность и жесткая психологическая нагрузка. Не случайно в данный период текущее количество специалистов в системе содействия занятости по стране выросло более чем в два раза. Более того, данное усложнение рабочей среды произошло на фоне процессов модернизации ЦЗН, которые начались еще за год до пандемии. Модернизация сама по себе требовала перестройки принципов работы, смены бренда, перехода на бережли-

вый офис и работы с жизненными и бизнес-ситуациями. В это время поменялась и цифровая среда: всероссийский портал «Работа в России» и сопутствующие ему цифровые продукты потребовали быстрой прокачки цифровых навыков сотрудников ЦЗН. Понятно, что в этих условиях жизнестойкость специалистов ЦЗН подверглась весьма серьезному испытанию.

Исследованием феномена «жизнестойкость» занимались многие российские и зарубежные авторы с опорой на следующие теоретико-методологические основы: концептуальные положения системно-структурного подхода к изучению психики человека (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов); культурно-историческая концепция высших психических функций (Л. С. Выготский); психология индивидуальности как направление современного «человекознания» (Б. Г. Ананьев, В. С. Мерлин, Б. Г. Теплов и др.); субъектно-деятельностный подход в психологии (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн и др.); ресурсный подход (В. А. Бодров, Р. Лазарус, С. Мадди, Дж. Фреда, С. Хобфолл и др.); экзистенциальный подход к изучению личности человека (Д. А. Леонтьев, В. Франкл, Э. Фромм и др.) [5].

Несмотря на повышенный интерес к изучению феномена жизнестойкости со стороны ученых, на сегодняшний день существуют и другие проблемы, решению которых также посвящено исследование, описываемое в данной статье:

- во-первых, недостаточно изучены психологические характеристики, влияющие на повышение уровня жизнестойкости в качестве предиктора (в рамках описываемого исследования авторами было выдвинуто предположение о том, что эмоциональный интеллект может выступать одним из таких факторов);
- во-вторых, мало изучены вопросы взаимосвязи и взаимовлияния жизнестойкости и эмоционального интеллекта.

Проблема развития эмоционального интеллекта рассматривается учеными традиционно в двух направлениях: как развитие способностей к пониманию и управлению эмоциями в онтогенезе (И. И. Ветрова) и как целенаправленное развитие эмоционального интеллекта посредством участия в тренинговых программах (Е. А. Хлевная). При этом в границах последнего направления можно дополнительно вы-

делить проблемные задачи, которые вызывают наибольший интерес исследователей [6]. К этим задачам можно отнести следующие:

- тренинговое развитие эмоционального интеллекта как основы профессиональных способностей [7];
- создание тренинговой программы EI в качестве инструмента развития лидерских качеств и повышения уровня психологического здоровья [8];
- развитие эмоционального интеллекта для повышения уровня вовлеченности персонала в рабочий процесс [9], а также для повышения мотивации, адаптации и возможности построения карьерного роста [10];
- создание тренинга по развитию эмоционального интеллекта, дивергентного мышления и творческой составляющей личности, а также эмоциональной саморегуляции [11];
- развитие эмоционального интеллекта как фактора, позволяющего повысить уровень когнитивного интеллекта и производительности труда [12].

Анализ научных источников относительно выделенных выше областей изучения проблемы целенаправленного развития эмоционального интеллекта дает основания констатировать следующее: высоко развитый эмоциональный интеллект свойственен людям, которые успешно функционируют в различных областях жизни (личной, профессиональной); адаптированы как к внешнему миру, так и к внутреннему; характеризуются эмоциональным и психологическим благополучием.

В общепринятом понимании эмоциональный интеллект представляет собой развиваемую когнитивную способность личности к продуктивному выстраиванию коммуникаций, способствующих взаимовыгодному сотрудничеству, за счет развитого навыка распознавать эмоции, понимать причины их появления, а также управлять как своими, так и чужими эмоциями.

Жизнестойкость и эмоциональный интеллект связаны между собой через мотивационно-потребностную сферу личности, через осуществление личностных выборов в ситуациях противоборствующих мотивов.

Отметим, что анализ литературы по рассматриваемым психологическим конструктам свидетельствует о том, что, несмотря на появление все большего количества статей на тему развития эмоционального интеллекта, а также влияния его на все аспекты психической

жизни человека, тем не менее существует проблема недостаточного изучения вопросов взаимовлияния эмоционального интеллекта и жизнестойкости.

В целом проведенный теоретический анализ заявленной проблемы позволил провести эмпирическое исследование, посвященное выявлению взаимосвязи и взаимовлияния эмоционального интеллекта и жизнестойкости, а также разработать инструменты, направленные на усиление жизнестойкости, которых на сегодняшний день представлено не так много.

Целями данного исследования выступили анализ влияния эмоционального интеллекта на уровень жизнестойкости в процессе его развития, а также разработка эффективной программы повышения жизнестойкости через развитие эмоционального интеллекта.

В начале описываемого исследования была выдвинута гипотеза о том, что проведение тренинговой программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта, влияет на уровень жизнестойкости.

Исследование проводилось в 2021 г. среди специалистов помогающих профессий на примере 80 сотрудников ЦЗН Республики Башкортостан в ходе прохождения ими образовательных программ «Специалист по оказанию услуг в сфере содействия занятости населения» и «Психолог-профориентолог системы социальной защиты населения», последняя реализовывалась в рамках Федерального проекта «Содействие занятости населения» [13, 14, 15, 16] в ГАОУ ДПО РБ «Учебный центр ГСЗН».

На первом этапе исследования была определена выборка из 80 чел. в возрасте от 27 до 55 лет, являющихся специалистами помогающих профессий, обучающихся по двум вышеназванным программам. В ходе исследования участники рандомно были разделены на контрольную (КГ) (40 чел.) и экспериментальную (ЭГ) группы (40 чел.), поделенные каждая на 2 подгруппы по 20 чел. (ЭГ1 и ЭГ3, КГ2 и КГ4). В обеих группах была проведена первичная диагностика с использованием количественных методов (стандартизированных тестов-опросников). Первичный сбор данных проводился в электронном виде с использованием Online Test Pad.

На втором этапе экспериментальной группе было предложено пройти курс «Эмоциональный интеллект и эффективные коммуника-

ции» в малых группах до 20 чел. в дистанционном формате. Программа одного курса была рассчитана на 4 недели по 4 ч аудиторной работы каждую неделю, продолжительность проведения составила 32 ч. Дополнительно участники экспериментальной группы закрепляли полученные теоретические знания на специально разработанных тренажерах и с помощью выполнения заданий для самостоятельной работы (например, заполнение дневников эмоций, решения кейсов и т. д.) на протяжении четырех недель. В качестве дополнительного инструментария для закрепления полученного материала на практике выступали специально разработанные онлайн-тренажеры, созданные в облачном решении на платформе Tilda.

На третьем этапе было осуществлено повторное диагностическое исследование на предмет изучения эмоционального интеллекта и жизнестойкости в экспериментальной и в контрольной группах после реализации программы психологического сопровождения по развитию эмоционального интеллекта.

На четвертом этапе исследования был проведен количественный анализ полученных результатов эмпирического исследования после реализации курса «Эмоциональный интеллект и эффективные коммуникации», в ходе которого были использованы методы математической статистики (сравнительный анализ (вычисление значимости различий между значениями экспериментальной и контрольной групп проводилось с помощью U-критерия Манна – Уитни и T-критерия Вилкоксона)).

В качестве исследовательского инструментария в эмпирической части работы были применены методика эмоционального интеллекта Н. Холла (представлена Е. П. Ильиным) и методика Д. В. Люсина; а также тест-опросник жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой в 2006 г.).

Для проверки гипотезы исследования была разработана интенсивная программа с применением коучинговых технологий «Эмоциональный интеллект и эффективные коммуникации». Программа базируется на основных принципах андрогогики: самостоятельности, актуальности результатов обучения, контекстности, системности, совместной деятельности, опоры на опыт обучающегося, осознанности обучения и развития образовательных потребностей. Кроме того, в процессе программы применялись такие принципы, как добровольное

участие, конфиденциальность, равноправное межличностное общение, основанное на доверии и взаимоуважении [17, с. 54].

С помощью разработанной тренинговой программы предполагалось решить проблему снижения жизнестойкости лиц помогающих профессий на примере сотрудников ЦЗН.

При этом следует отметить, что жизнестойкость – это важная психологическая характеристика специалистов помогающих профессий, обеспечивающая высокий уровень стрессоустойчивости в условиях неопределенности, с сохранением личной эффективности, поэтому усиление жизнестойкости с помощью программы приобретает особую актуальность.

Также необходимо отметить следующее: по мнению Э. Ф. Зеера [1], на этапе профессиональной подготовки у специалиста должны быть сформированы не только профессиональные компетенции, но и необходимые компетенции XXI в., которые входят в состав транспрофессионализма личности (эмоциональный интеллект, толерантность к неопределенности, адаптивность и др.), следовательно, развитие эмоционального интеллекта в рамках программы позволит специалистам помогающих профессий повысить свою эффективность и конкурентоспособность на рынке труда.

В основу разработки тренинговой программы легла модель эмоционального интеллекта, представленная авторами J. D. Mayer, P. Solovey, D. R. Saugso [18], которая включает в себя четыре «ветви» способностей.

Тренинговая программа разрабатывалась с учетом следующих постулатов:

1) в эпоху киберпространства и активного развития электронных образовательных технологий, несомненно, нужно искать новые формы обучения, способные заинтересовать людей [19];

2) современный тренер должен не только в совершенстве знать содержание учебной дисциплины, но и в полной мере владеть методологией электронного обучения, уметь применять технологический инструментарий, обеспечивающий интерактивный характер обучения и позволяющий делать его «адаптивным» или «персонализированным» обучением [20];

3) при обучении взрослых больший акцент делается на закрепление не теоретических, а практических навыков; новая информация

должна подкрепляться примерами, задания должны носить практический характер. Именно поэтому для обучения взрослых людей в большей степени должны применяться тренинги, кейсы, решение практических задач, желательных связанных с интересами обучающихся (т. е. совпадать с целью прохождения обучения) [21].

Целью программы является развитие эмоционального интеллекта при взаимодействии с группой людей, коллективом по четырем «ветвям» способностей.

Опишем более подробно задачи тренинговой программы «Эмоциональный интеллект и эффективные коммуникации»:

1. Развитие способности идентификации, распознавания своих эмоций и эмоций других людей в группе.

2. Развитие способности использования своих эмоций для эффективного решения задач как в индивидуальном, так и в групповом формате (постановка задач с ориентацией на свои эмоции; постановка задач с ориентацией на эмоции группы; использование своих эмоций под конкретную задачу; повторная постановка задачи с ориентацией на эмоции группы; определение ситуации, когда невозможно поменять эмоции группы и, как следствие, замена задачи (перенесение задачи); использование эмоций в решении групповых задач).

3. Развитие способности анализировать и понимать причины появления эмоции (видение сценария развития событий в связке с эмоциональными переходами; понимание причины появления эмоций у других людей, считывание уровня ценности; развитие навыка определения ценностей как своих, так и других людей; определение эмоций, которые являются точками перехода из одного эмоционального состояния в другое, понимание их причины).

4. Развитие способности управления своими эмоциями и эмоциями других людей (разбор всех техник управления, составление списка своих техник; развитие навыка применения управления эмоциями в межличностном общении в целях повышения личной эффективности как в карьере, так и в коммуникациях личного характера).

Тренинговая программа представлена в виде модульной системы, где каждый модуль наполнен теоретическим и практическим учебным материалом (текстовая информация, видео-, аудиоконтент и т. п.)

с применением IT-технологий. В каждом обучающем модуле, продолжительность которого составляет 4 ч, в качестве дополнительного инструментария были использованы облачные решения (например, Online Test Pad (для проведения онлайн тестирования), Google Docs (для фиксации заданий для самостоятельного решения). В рамках программы, как уже говорилось, были разработаны тренажеры на платформе Tilda для закрепления теоретического материала на практике. На рис. 1 представлена структура тренинга «Эмоциональный интеллект и эффективные коммуникации» для специалистов помогающих профессий.

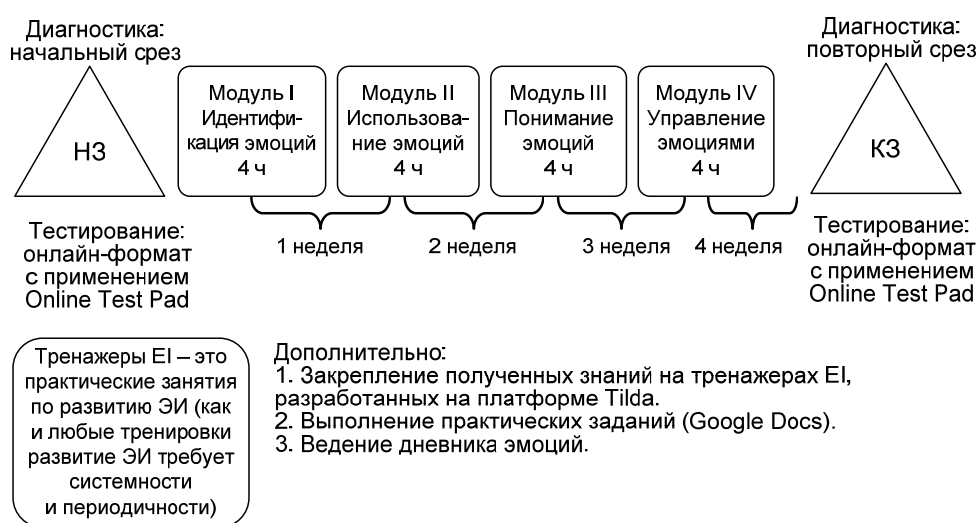


Рис. 1. Структура тренинговой программы «Эмоциональный интеллект и эффективные коммуникации» для специалистов помогающих профессий:

НЗ – начальный срез; КЗ – контрольный срез; ЭИ – эмоциональный интеллект

Тренинг проводился на платформе ZOOM, что позволило обеспечить присутствие всех участников в условиях удаленности центров, находящихся на территории Республики Башкортостан. Учитывая возрастную ценз обучающихся, тренинг состоял на 70 % из практических заданий, кейсов, которые участники выполняли как в групповом, так и в индивидуальном формате. В качестве дополнительного инструментария в тренинг были включены элементы командного коучинга (брейн-

сторминг, брейнрайтинг, методика У. Диснея, метод «The World Cafe»), также применялись интеллект-карты с использованием интерактивной доски Miro, что обеспечило групповую динамику и сохранило максимальную вовлеченность всех участников в тренинг.

На протяжении двух месяцев программа проводилась в дистанционном формате. В целях повышения эффективности проведения программы экспериментальная группа в количестве 40 участников, как отмечалось ранее, была разделена на две подгруппы по 20 чел.

Далее опишем подробно результаты исследования. Первичная диагностика, как уже было указано, проводилась в экспериментальной и контрольной группах. Данные группы являются равнозначными, т. е. показатели исследуемых переменных выражены примерно на одном уровне. Чтобы подтвердить, что экспериментальная и контрольная группы по своим показателям примерно одинаковые, был использован U-критерий Манна – Уитни, позволяющий сравнить две небольшие выборки. Сравнительный анализ показал, что достоверных различий между показателями эмоционального интеллекта и жизнестойкости в экспериментальной и контрольной группах не существует.

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе после проведения программы были обнаружены положительные сдвиги по критерию Вилкоксона по следующим показателям: эмоциональный интеллект, жизнестойкость. Данные, представленные в таблице, иллюстрируют наличие статистически значимого ($P < 0,05$) изменения в экспериментальной группе после проведения программы.

Результаты сравнительного анализа
в ЭГ и КГ на контрольном этапе исследования

Показатель	Z	Уровень значимости	ЭГ и КГ	Отрицательные сдвиги	Положительные сдвиги
1	2	3	4	5	6
Интегральный показатель эмоционального интеллекта (Д. В. Люсин)	-4,787	0,000	ЭГ 1		465
			ЭГ 3		
	-0,271	0,786	КГ 2	6,5	8,5
			КГ 4		

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
Общий уровень жизнестойкости	-3,443	0,001	ЭГ 1	6,5	164,5
			ЭГ 3		
	-0,365	0,715	КГ 2	6	4
			КГ 4		
Шкала жизнестойкости «Вовлеченность»	-2,668	0,008	ЭГ 1		45
			ЭГ 3		
	-0,447	0,655	КГ 2	1	2
			КГ 4		
Шкала жизнестойкости «Контроль»	-2,499	0,012	ЭГ 1	5	61
			ЭГ 3		
	-1,342	0,18	КГ 2	3	
			КГ 4		
Шкала жизнестойкости «Принятие риска»	-3,115	0,002	ЭГ 1	1	90
			ЭГ 3		
	-1	0,317	КГ 2		1
			КГ 4		
Интегральный показатель эмоционального интеллекта (Н. Холл)	-4,544	0,000	ЭГ 1		378
			ЭГ 3		
	-1,187	0,235	КГ 2	21	7
			КГ 4		

Примечание. Таблица публикуется в авторской редакции.

Из таблицы видно, что после проведения тренинговой программы в экспериментальной группе отмечено повышение показателей. При условии асимптотической значимости $p \leq 0,05$ произошли изменения показателя «Общий уровень жизнестойкости» ($p = 0,001$), а также по всем шкалам компонентов жизнестойкости выявлены следующие результаты: «Вовлеченность» – $p = 0,008$, «Контроль» – $p = 0,012$, «Принятие риска» – $p = 0,002$, «Интегральный показатель эмоционального интеллекта» (Д. В. Люсин) – $p = 0,000$, «Интегральный показатель эмоционального интеллекта» (Н. Холл) – $p = 0,000$. На основании проведенного исследования можно заключить, что после участия в тренинговой программе по развитию эмоционального интеллекта у участников экспериментальной группы удалось повысить уровень эмоционального интеллекта и жизнестойкости личности. Показатели сдвига в контроль-

ной группе не значимы. Результаты представленного анализа свидетельствуют о достоверности проведенного исследования, а также об эффективности тренинговой программы по развитию эмоционального интеллекта для специалистов помогающих профессий.

Таким образом, мы наблюдаем повышение уровня жизнестойкости у специалистов помогающих профессий в процессе развития их эмоционального интеллекта с помощью тренинговой программы, что можно объяснить следующим: в основу компонента жизнестойкости «Вовлеченность» входит стремление человека к выстраиванию эффективных коммуникаций, что является составляющей развитого эмоционального интеллекта. Наряду с этим компонент жизнестойкости «Контроль» выражается в форме саморегуляции, данная функция напрямую связана с эмоциональным интеллектом, а именно с навыком осознанного управления своими эмоциями. Следующий показатель жизнестойкости «Принятие риска» отражает степень самомотивации, реализация которой невозможна, на наш взгляд, без развитого эмоционального интеллекта.

Следовательно, гипотеза исследования о том, что с помощью применения разработанной программы по развитию эмоционального интеллекта можно усиливать жизнестойкость, подтверждается.

На рис. 2 представлены показатели до и после реализации программы. При этом, как видно из рис. 2, в экспериментальной группе повысился уровень эмоционального интеллекта.



Рис. 2. Выраженность показателей интегрального уровня эмоционального интеллекта по методикам в ЭГ до и после реализации программы (Me):

▨ – медиана до; ▤ – медиана после; ЭИ – эмоциональный интеллект

По шкале «Интегральный уровень эмоционального интеллекта» методики опросника эмоционального интеллекта (Д. В. Люсин) x -среднее равно 94,6, мода равна 105, медиана – 97 баллов. Минимальное значение по группе равно 67, а максимальное – 121 (максимальное и минимальное значения в рис. 2 не отмечены), что позволяет сделать вывод, что показатели перешли из отметки «среднее значение» в отметку «высокое значение». По шкале «Интегральный уровень эмоционального интеллекта» методики опросника эмоционального интеллекта (Н. Холл) x -среднее равно 49,2, мода равна 46, медиана – 50,5 балла. Минимальное значение по группе равно 2, а максимальное – 77 (максимальное и минимальное значения в рис. 2 не указаны), и это средние показатели по данной шкале. В контрольной группе показатели остались на том же уровне.

На рис. 3 показаны результаты экспериментальной группы до и после эксперимента, полученные по методике теста жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой). Здесь уровень жизнестойкости вырос в экспериментальной группе после проведения программы. А в контрольной группе показатели остались на том же уровне.

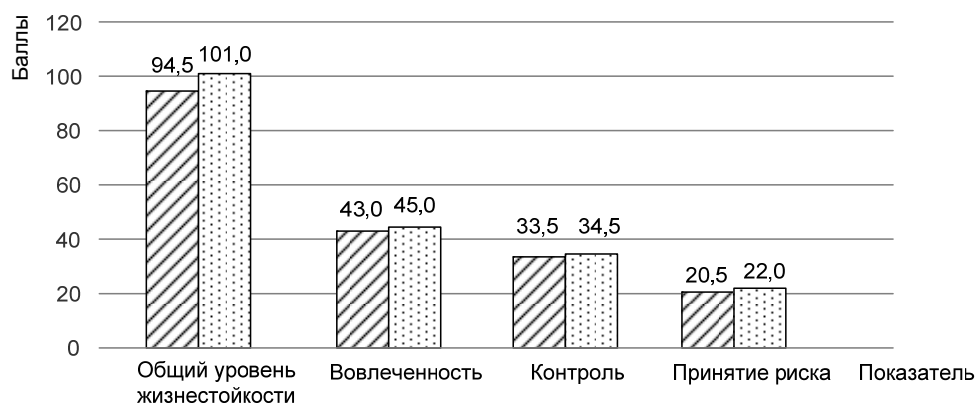


Рис. 3. Выраженность показателей компонентов жизнестойкости личности в ЭГ до и после реализации программы:

▨ – медиана до; ▩ – медиана после

По шкале «Общий уровень жизнестойкости» теста-опросника С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой) x -среднее

равно 96,53, мода – 113, медиана – 101 баллов. Минимальное значение по группе равно 65, а максимальное – 117 (минимальное и максимальное значения в рис. 3 не указаны). Также после прохождения тренинговой программы в экспериментальной группе произошло повышение показателей всех компонентов жизнестойкости: вовлеченность возрасла с 43 до 44,5, контроль – с 33,5 до 34,5, принятие риска увеличилось с 20,5 до 22.

В связи с вышесказанным на основании проведенной математической статистики можно с уверенностью сказать, что гипотезы описываемого в данной статье исследования подтвердились.

В результате проведенного эксперимента было установлено, что в ходе реализованной тренинговой программы по развитию эмоционального интеллекта с применением коучинговых технологий у испытуемых экспериментальной группы вырос уровень жизнестойкости, в то время как в контрольной группе существенных изменений не произошло. Таким образом, предложенная модель дистанционной тренинговой программы, воздействующей на уровень эмоционального интеллекта и направленной на усиление жизнестойкости специалистов помогающих профессий на примере сотрудников ЦЗН, экспериментально показала свою эффективность. Это подтверждено наличием статистически значимых изменений в показателях жизнестойкости и эмоционального интеллекта. Мы можем констатировать следующее:

1. Эмоциональный интеллект можно развивать с помощью дистанционной модульной тренинговой программы, включающей в себя наряду с теоретическим информационным блоком практический блок, представленный в виде онлайн-тренажеров.

2. Развитие эмоционального интеллекта способствует повышению уровня жизнестойкости, а также всех ее компонентов (вовлеченности, контроля, принятия риска).

3. Выявленные взаимосвязи между уровнями эмоционального интеллекта и жизнестойкости позволят разрабатывать новые эффективные инструменты повышения жизнестойкости, что существенно улучшит эффективность работы психологических консультативных служб с широким кругом клиентов.

4. Эмоциональный интеллект и жизнестойкость являются важными soft-компетенциями специалистов помогающих профессий, и тренинговая программа развития эмоционального интеллекта может способствовать совершенствованию профессиональных кадров, и, как след-

стве, повышению эффективности деятельности специалистов помогающих профессий, достижению ими высокого уровня транспрофессионализма в условиях неопределенности.

В заключение необходимо подчеркнуть, что в постпрограммных отзывах все слушатели отметили важность регулярного прохождения тренинга по развитию эмоционального интеллекта и поставили ему высокие оценки. В связи с этим, думается, целесообразно включать данный тренинг в обучающие программы для сотрудников и руководителей ЦЗН во всех субъектах Российской Федерации, а в дальнейшем вывести его на уровень неотъемлемой кадровой технологии, через которую будет проходить каждый сотрудник ЦЗН не менее одного раза в пять лет. Только в таком режиме, по нашему мнению, государство может ощутимо повысить жизнестойкость сотрудников системы содействия занятости населения.

Список источников

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89–107. DOI: 10.17223/17267080/79/6.

2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 9, № 8. С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28.

3. Шмелькова Л. В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2016. № 8 (30). С. 1–4. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29214609_96551339.pdf.

4. Заводчиков Д. П. Профессиональное будущее субъекта в контексте транспрофессионализма // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Н. Тагил, 29 янв. 2019 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2019. С. 22–26.

5. Жизнестойкость личности: теория, исследования, психологическая практика / О. В. Егорова [и др.]. Ульяновск: Изд-во Ульян. гос. ун-та, 2019. 231 с.

6. Деревянко С. П. Методика тренинга эмоционального интеллекта как инструмента повышения психологического благополучия виктимной личности // Балканское научное обозрение. 2019. Т. 3, № 1 (3). С. 74–77.

7. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: Изд-во Псков. гос. пед. ин-та им. С. М. Кирова, 2004. 60 с.

8. Mattingly V., Kraiger K. Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation // Human Resource Management Review. 2019. Vol. 29, is. 2. P. 140–155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>.

9. Пирву К. Эмоциональный интеллект – катализатор устойчивого развития в современном бизнесе // Теоретические и эмпирические исследования в городском менеджменте. 2020. Т. 15, вып. 4. С. 60.

10. Эрылмаз А., Сатичи Б., Дениз М. Модель карьерной адаптации для учителей: эмоциональный интеллект, постановка целей и стремление к целям // Теоретические и эмпирические исследования в городском менеджменте. 2020. Т. 15, вып. 4. С. 41.

11. Kyriazopoulou M. Emotional Intelligence in Teacher Education: An intervention study in Greece // Thesis in Education Spring Term 2020 Faculty of Education and Psychology, University of Jyväskylä. Jyväskylä, 2020. P. 112–120.

12. Ngu N. N, Phong T. N., Takahashi Y. Relationship between Ability-Based Emotional Intelligence, Cognitive Intelligence, and Job Performance // Sustainability. 2019. Vol. 11, is. 8. P. 2299. <https://doi.org/10.3390/su11082299>.

13. Государственная программа Российской Федерации «Содействие занятости населения»: в ред. постановления Правительства Рос. Федерации от 22 сент. 2021 г. № 1603, вступающей в силу с 1 янв. 2022 г. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/1>.

14. О предоставлении грантов в форме субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям на реализацию мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан в рамках федерального проекта «Содействие занятости» национального проекта «Демография»: постановление Правительства Рос. Федерации от 13 марта 2021 г. № 369. URL: <http://static.government.ru/media/files/okvbGKSiNmPGAmyVR3QXnh9eL23qBPvD.pdf>.

15. Об утверждении государственной программы «Регулирование рынка труда и содействие занятости населения в Республике Башкортостан» и о внесении изменений в некоторые решения Правительства Республики Башкортостан»: постановление Правительства Респ. Башкортостан от 20 нояб. 2020 г. № 711. URL: <https://пра.bashkortostan.ru/30583/>.

16. Федеральный проект «Содействие занятости населения» национального проекта «Демография». URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/2>.

17. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: PER SE, 2007. 294 с.

18. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotion intelligence: theory, findings, and implication // *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, is. 3. P. 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02.

19. Закирова О. В. Современные технологии электронного образования // *Цифровая трансформация образования: сб. материалов 2-й науч.-практ. конф., Минск, 27 марта 2019 г.* / Главный информ.-аналит. центр Мин-ва образования Респ. Беларусь. Минск, 2019. С. 145–148. URL: http://dtconf.unibel.by/documents/Conference_2019.pdf.

20. Куницкая О. М. Современное обучение в условиях формирования университета 3.0 в цифровой экономике // *Цифровая трансформация образования: сб. материалов 2-й науч.-практ. конф., Минск, 27 марта 2019 г.* / Главный информ.-аналит. центр Мин-ва образования Респ. Беларусь. Минск, 2019. С. 282–285. URL: http://dtconf.unibel.by/doc/Conference_2019.pdf.

21. Арзамасцева Л. П., Шкиренко Г. А. Особенности профессионального обучения взрослых в условиях цифровизации // *Костинские чтения: сб. материалов 3-й Междунар. науч.-практ. конф. «Обучение взрослых для профессионального и личностного развития: актуальные вопросы экономики труда», Москва, 7 окт. 2020 г.* / Акад. труда и соц. отношений. М., 2020. С. 15–17.

Статья поступила в редакцию 30.08.2021; одобрена после рецензирования 09.02.2022; принята к публикации 14.02.2022.

The article was submitted 30.08.2021; approved after reviewing 09.02.2022; accepted for publication 14.02.2022.

Научная статья

УДК 159.9.072:[316.613.434+316.624]-053.6

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-1-28-38

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНЫХ РЕАКЦИЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ



Анастасия Александровна Сердюк

преподаватель

*Приднестровский государственный университет
им. Т. Г. Шевченко,
Тирасполь, Молдова*

nastusha30_07@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-9632-9606>

Аннотация. Рассматривается вопрос различий в проявлениях агрессивных реакций у подростков с разной степенью вовлеченности в социально-культурную деятельность. Представлена попытка выявления особенностей агрессивных реакций у подростков с разной степенью вовлеченности в социально-культурную деятельность. Предложены критерии определения вовлеченности подростков в социально-культурную деятельность, а также представлены результаты исследования агрессивных реакций подростков в зависимости от степени их вовлеченности в эту деятельность. Сделан вывод о том, что полученные результаты могут служить основой для разработки и внедрения программы психологической профилактики агрессивного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: подростки, агрессивное поведение, социально-культурная деятельность, вовлеченность, физическая агрессия, вербальная агрессия

Для цитирования: Сердюк А. А. Особенности агрессивных реакций подростков с разной степенью вовлеченности в социально-культурную деятельность // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 28–38. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-28-38>.

Original article

FEATURES OF AGGRESSIVE BEHAVIORS OF ADOLESCENTS WITH VARYING DEGREES OF INVOLVEMENT IN SOCIO-CULTURAL ACTIVITY

Anastasiya A. Serdyuk

teacher

Shevchenko Pridnestrovian State University,
Tiraspol, Moldova

nastusha30_07@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-9632-9606>

Abstract. The article raises the issue of whether there are differences in aggressive behaviors of adolescents with different degrees of involvement in socio-cultural activities. The article presents the attempt to identify features of aggressive behaviors of adolescents with varying degrees of involvement in socio-cultural activities. The article proposes criteria for the involvement of adolescents in socio-cultural activity and presents the results of a study of aggressive reactions of adolescents depending on the degree of their involvement in this activity. It is considered that the obtained results can serve as a basis for the development and implementation of a program aimed at psychological prevention of aggressive behavior of adolescents with the help of socio-cultural activities.

Keywords: adolescents, aggressive behavior, socio-cultural activities, involvement, physical aggression, verbal aggression

For citation: Serdyuk A. A. Features of aggressive behaviors of adolescents with varying degrees of involvement in socio-cultural activity // INSIGHT. 2022. № 1 (9). P. 28–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-28-38>.

В настоящее время в нашем обществе присутствует серьезный дефицит позитивного воздействия на подрастающее поколение. Качественные изменения в обществе сопровождаются и деформацией семейных отношений, которые не выполняют таких важнейших функций, как формирование у детей и подростков чувства психологического комфорта. В результате для многих подростков характерна неразвитость нравственных представлений, потребительская ориентация в отношениях, эмоциональная грубость, агрессивный способ самоутверждения [1].

Отметим, что высокий уровень агрессивности у подростков является сегодня одной из острейших социальных проблем нашего общества. Агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет

собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу [2]. Возрастные особенности подростка зачастую усложняют его адаптацию в различных социальных условиях, что может привести к возникновению деструктивных форм поведения [3, с. 490]. В связи с этим поднимается вопрос о поиске средств профилактики агрессивного поведения подростков.

В психологическом словаре понятие «агрессия» трактуется как мотивированное деструктивное поведение, которое противоречит нормам и правилам жизни и взаимодействия людей обществе. Агрессия сопровождается нанесением вреда одушевленным и неодушевленным объектам нападения, причинением физического ущерба людям или доставлением им психического дискомфорта [4].

Зарубежные авторы определяют агрессию как поведение, направленное на причинение физического или психологического вреда кому-либо [5, с. 13]. Определяющей характеристикой агрессии является намерение причинить вред другому человеку, но форма, которую принимает агрессия, может быть как прямой, например, физическое столкновение с жертвой, так и косвенной, часто называемой реляционной агрессией [1, с. 291]. Также зарубежными учеными исследованы гендерные различия в проявлении агрессии. Доказано, что мальчикам более свойственно проявление прямой агрессии, а девочки чаще проявляют косвенную агрессию [6, с. 40].

Вообще «под агрессивным поведением подразумевается любая его форма, которая нацелена на нанесение вреда или оскорбление любого живого существа, которое не желает подобной формы обращения. Агрессивное поведение закладывается в процессе формирования личностных качеств человека, особенно его самосознания» [7].

Исследователь Л. М. Семенюк выявил, что у подростков в возрасте 12–13 лет наиболее выраженным становится негативизм, являющийся последствием роста физической, а также вербальной агрессивности [8, с. 67].

Другой исследователь А. Басс предлагает собственную категоризацию агрессивности, вводя последовательно деление на вербальную и физическую агрессию, что указывает на использование, с одной стороны, речевых средств, а с другой, – конкретных действий [9].

По мнению А. Басса, агрессивные действия можно описать на основании следующих трех шкал: физическая – вербальная, активная – пассивная и прямая – непрямая. Такая классификация кажется нам наиболее подходящей для нашей работы, поскольку описывает разные формы проявления агрессии, что позволяет более глубоко и дифференцированно изучать данный феномен и его взаимосвязь с особенностями поведения [10].

Отметим, что актуальным вопросом для психолого-педагогической практики является определение средств и методов профилактики агрессивного поведения у подростков. Социально-культурная деятельность (СКД) – это мощное средство воздействия на личность, ее мировоззрение, помогающее преобразованию ранее сформированных мотивов, ценностей, установок, что проявляется в их изменении, переосмыслении, переоценке, а также корректировке поведения личности в соответствии с принятыми в социальном обществе нормами [11].

Т. В. Зуева отмечает, что приобщение подростка к социально значимой деятельности и общественным ценностям станет эффективным при условии организации насыщенной культурной жизни, досуга и предоставления ему возможности проявления самостоятельности и активности [12]. Социально-культурная деятельность сегодня приобретает особую ценность, так как позволяет комплексно соединять знания, умения и опыт, подсказывающие личности наиболее успешную траекторию развития в общественном пространстве [13].

При вовлечении в социально-культурную деятельность у подростка появляется возможность отрегулировать свои негативные эмоции и снимать напряжение в приемлемых для общества формах (спортивные состязания, участие в мероприятиях и т. д.).

Исходя из этого, целью исследования, описываемого в данной статье, является выявление особенностей агрессивных реакций у подростков с разной степенью вовлеченности в социально-культурную деятельность.

Гипотезой излагаемого исследования стало следующее предположение: чем выше степень вовлеченности подростков в социально-культурную деятельность, тем ниже уровень вербальной и физической форм агрессивных реакций у них.

Эмпирическое исследование по изучению особенностей агрессивных реакций подростков проводилось на базе МОУ «ДСШ № 1» (Днестровск) и МОУ ДО «Днестровский детско-юношеский центр». Общий объем выборки составил 100 подростков 8–9-х классов, из которых 50 учащихся были из МОУ «ДСШ № 1» и 50 человек были систематически задействованы в социально-культурной деятельности МОУ ДО «Днестровский детско-юношеский центр».

На основании наблюдения за подростками, бесед с педагогами и руководителями творческих объединений испытуемые были разделены на три группы:

1. Вовлеченные в социально-культурную деятельность.
2. Частично вовлеченные в социально-культурную деятельность.
3. Не вовлеченные в социально-культурную деятельность.

Отметим, что разделение по группам основывалось на следующих критериях:

1. Регулярное участие в международных, республиканских, городских фестивалях, конкурсах, турнирах, соревнованиях, концертах и досуговых мероприятиях.
2. Систематическое посещение творческих объединений (кружки и секции).
3. Проявление активности при подготовке школьных внеклассных мероприятий.

При разработке данных критериев мы опирались на диссертационные исследования И. А. Герасимовой [14] и А. В. Еременко [15].

В первую группу вошли испытуемые с высокой степенью вовлеченности в СКД. Подростки данной группы систематически посещают творческие объединения, принимают активное участие в международных, республиканских, городских конкурсах, турнирах, соревнованиях и концертах; принимают активное участие в организации досуговых мероприятий (акций, батлов, выставок, конкурсов, мастер-классов, концертов, квестов, флэшмобов, эрудит-шоу, ярмарок) и школьных внеклассных мероприятий.

Во вторую группу были включены испытуемые со средней степенью вовлеченности в СКД. Подростки данной группы стараются не пропускать занятия в творческих объединениях, принимают участие

в муниципальных и институциональных мероприятиях, однако не так часто, как подростки первой группы. Также они принимают участие в игровых, развлекательных, познавательных мероприятиях, организованных в досуговом центре.

Третью группу составили испытуемые с низкой степенью вовлеченности в СКД. Подростки данной группы не занимаются в досуговых центрах, не принимают участие в СКД (или принимают, но очень редко). Педагоги отмечают, что эти подростки не проявляют творческой активности.

В данном случае нас интересуют результаты эмпирического исследования по первой и третьей группам.

Для выявления особенностей агрессивных реакций у подростков была использована методика Басса – Дарки «Диагностика показателей и форм агрессии».

Анализ результатов по данной методике позволил выявить, что у 23 (91,3 %) подростков с высокой степенью вовлеченности в СКД отмечается низкий уровень физической агрессии, у 8,7 % выявлен средний уровень физической агрессии. Высокий уровень в данной группе не был выявлен. Низкий уровень вербальной агрессии наблюдается у 73,9 % подростков данной группы, средний уровень характерен для 26,1 % испытуемых. Высокий уровень вербальной агрессии в данной группе также не выявлен. Высокий уровень косвенной агрессии был выявлен у 8,7 % подростков. Такие подростки часто используют злобные сплетни, шутки, взрыв ярости, проявляющийся в крике, топании ногами, в битье кулаками по столу и т. п. Средний уровень косвенной агрессии отмечен у 21,7 % подростков, низкий уровень замечен у 69,6 % респондентов. Высокий уровень негативизма характерен для 21,74 % опрошенных. Такие подростки проявляют демонстративность, упрямство, бунт. Средний уровень негативизма наблюдается у 60,9 % опрошенных, а низкий уровень встречается только у 17,4 % респондентов. Средний уровень раздражительности отмечен у 69,6 % подростков, а низкий уровень – у 30,4 % опрошенных. Средний уровень подозрительности наблюда-

ется у 34,8 % подростков, низкий уровень – у 65,2 %. Наглядно эти данные отражены на рис. 1.

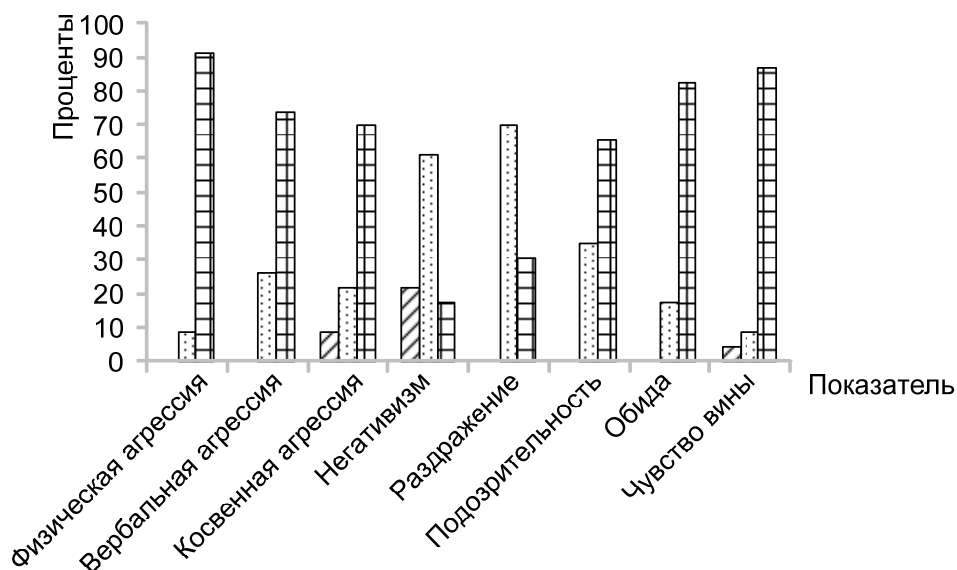


Рис. 1. Результаты изучения особенностей агрессивного поведения подростков с высокой степенью вовлеченности в СКД по методике Басса – Дарки «Диагностика показателей и форм агрессии»:
 ▨ – высокий уровень; ▩ – средний уровень; ▧ – низкий уровень

Анализ диагностических данных показал, что у всех 100 % подростков с высокой степенью вовлеченности в социально-культурную деятельность индекс агрессивности и индекс враждебности находятся в пределах нормы.

По результатам диагностики показателей и форм агрессии из 37 подростков с низкой степенью вовлеченности в СКД высокий уровень физической агрессии наблюдается у 43,2 % опрошенных, средний уровень физической агрессии – у 48,7 % респондентов и низкий уровень физической агрессии демонстрируют 8,1 % опрошенных. Физическая агрессия у подростков характеризуется использованием грубой силы против другого лица. Здесь могут быть драки, насилие, телесные повреждения.

Высокий уровень вербальной агрессии в этой группе отмечен у 83,8 % подростков. Такие подростки часто обидно обращаются к сверстникам, словесно выражают негативные эмоции, чувства или намерения в оскорбительной, грубой, неприемлемой в данной речевой ситуа-

ции форме. Низкий уровень вербальной агрессии характерен для 2,7 % подростков, не вовлеченных в социально-культурную деятельность, средний уровень свойственен 13,5 % испытуемым. Высокий уровень косвенной агрессии отмечен у большинства подростков (75,7 %). Средний уровень косвенной агрессии характерен для 21,6 % подростков и низкий уровень замечен только у 2,7 % опрошенных. Также мы наблюдаем у подростков с низкой степенью вовлеченности в СКД проявления негативизма. Высокий уровень негативизма отмечается у 40,5 % опрошенных. Такие подростки проявляют демонстративность, упрямство и бунт. Средний уровень негативизма свойственен 46 % опрошенных подростков, а низкий уровень наблюдается только у 13,5 % респондентов. Высокий уровень раздражительности характерен для 40,6 % опрошенных. У таких подростков наблюдаются вспышки гнева и нервозности. Средний уровень раздражительности характерен для 51,4 % подростков, а низкий уровень – для 8,1 % опрошенных. Высокий уровень подозрительности наблюдается у 70,3 % испытуемых. Наглядно эти данные отражены на рис. 2.

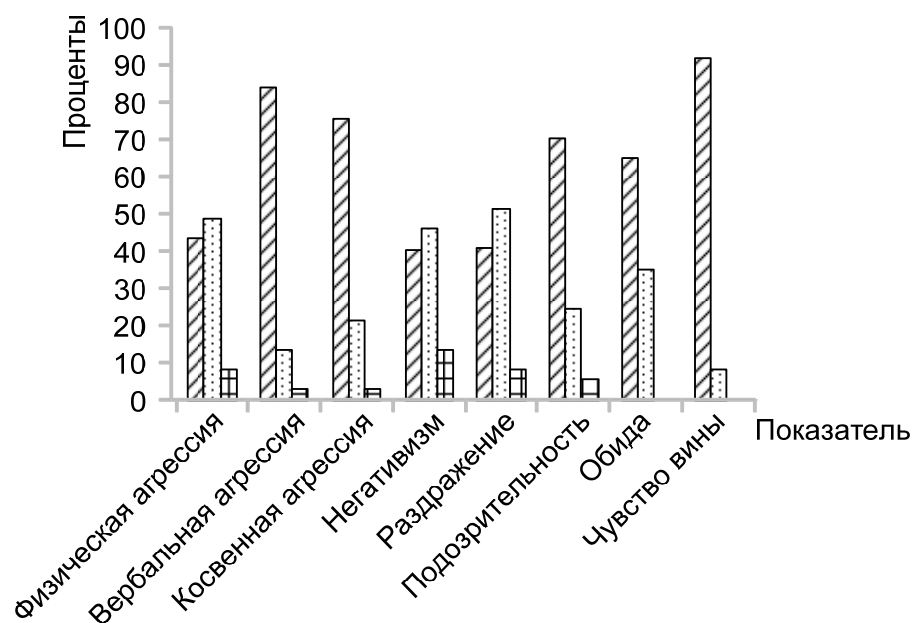


Рис 2. Результаты изучения особенностей агрессивного поведения подростков с низкой степенью вовлеченности в СКД по методике Басса – Дарки «Диагностика показателей и форм агрессии»:
▨ – высокий уровень; ▤ – средний уровень; ▩ – низкий уровень

Анализ диагностических данных показал, что у 21,6 % подростков с низкой степенью вовлеченности в социально-культурную деятельность индекс агрессивности превышает норму, а индекс враждебности завышен у 100 % опрошенных подростков данной группы.

Полученные данные по методике Басса – Дарки «Диагностика показателей и форм агрессии» были подвергнуты статистическому анализу с помощью U-критерия Манна – Уитни. Сравнение значений проводилось (как уже было нами отмечено) у подростков с высокой и низкой степенью вовлеченности в СКД по методике Басса – Дарки «Диагностика показателей и форм агрессии». Результаты анализа представлены в таблице.

Результаты статистической обработки данных

Показатель	U-эмпирическое	U-критическое	Зона попадания (значимости / незначимости)
Физическая агрессия	105, при $p \leq 0.01$	271, при $p \leq 0.01$	Значимость
Вербальная агрессия	178, при $p \leq 0.01$	271, при $p \leq 0.01$	Значимость
Косвенная агрессия	259, при $p \leq 0.01$	316, при $p \leq 0.05$	Значимость
Негативизм	287, при $p \leq 0.01$	316, при $p \leq 0.05$	Значимость
Раздражительность	166, при $p \leq 0.01$	271, при $p \leq 0.01$	Значимость
Подозрительность	27, при $p \leq 0.01$	271, при $p \leq 0.01$	Значимость

Анализ значений у подростков с высокой и низкой степенью вовлеченности в СКД по методике Басса – Дарки «Диагностика показателей и форм агрессии» показал, что полученные значения являются статистически достоверными. Это подтверждает выдвинутую нами гипотезу о том, что чем выше степень вовлеченности подростков в социально-культурную деятельность, тем ниже у них уровень вербальной и физической форм агрессивных реакций.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что показатели физической и вербальной форм агрессии существенно ниже у подро-

стков, которые регулярно вовлечены в социально-культурную деятельность, нежели у подростков, которые в нее не вовлечены. Также среди таких подростков ниже уровень враждебности. Подростки, занимающиеся каким-либо из видов досуга, развивают в себе навыки общения, умственные и физические способности, что положительно влияет на поведение подростка в обществе. Полученные результаты могут служить основой для разработки и внедрения программы психологической профилактики агрессивного поведения подростков средствами социально-культурной деятельности.

Список источников

1. Warren P., Richardson D. S., McQuillin S. Distinguishing among nondirect forms of aggression // *Aggressive Behavior*. 2011. Vol. 37, is. 4. P. 291–301. <https://doi.org/10.1002/ab.20394>.

2. Козлов В. В. Агрессия человека: психологический анализ // Педагогический ИМИДЖ. 2017. № 2 (35). С. 104–113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-cheloveka-psihologicheskij-analiz>.

3. Кучерявенко В. И. Развитие социального и эмоционального интеллекта подростков посредством социально-психологического тренинга // Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 3 дек. 2015 г. М.: Изд-во Моск. ун-та им. С. Ю. Витте, 2016. С. 490–497.

4. Рыбникова О. П. Глоссарий психологических и педагогических терминов к дисциплине «Психология и педагогика» / Высш. шк. нар. искусств. СПб., 2018. 28 с.

5. Neuman J. H., Baron R. A. Aggression in the Workplace: A Social-Psychological Perspective // *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* / eds. S. Fox, P. E. Spector. Washington, DC: American Psychological Association, 2005. P. 13–40. <https://doi.org/10.1037/10893-001>. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030>.

6. Bjorkqvist K. Gender differences in aggression // *Current Opinion in Psychology*. 2017. Vol. 19. P. 39–42. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030>.

7. Шелкунова Т. В. Агрессивное поведение подростков как результат жизненного опыта // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–2. С. 331–333. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnoe-povedenie-podrostkov-kak-rezultat-zhiznennogo-opyta>.

8. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: Флинта, 1998. 96 с.

9. Buss A. H., Perry M. The Aggression Questionnaire // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1992. Vol. 63, № 3. P. 452–459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>.

10. Третьякова М. В. Половозрастные особенности акцентуаций характера и агрессивного поведения подростков как компоненты безопасности личности // *Вестник Прикамского социального института*. 2019. № 1 (82). С. 138–149. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polovozrastnye-osobennosti-aktsentuatsiy-haraktera-i-agressivnogo-povedeniya-podrostkov-kak-komponenty-bezopasnosti-lichnosti>.

11. Колемасов В. Н., Толоконникова А. С. Организация досуга молодежи как средство профилактики правонарушений несовершеннолетних // *Наука. Общество. Государство*. 2020. Т. 8, № 1 (29). С. 112–119. DOI: 10.21685/2307-9525-2020-8-1-14.

12. Зуева Т. В. Социализация подростков в социально-культурной деятельности школы и семьи // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2016. № 37, ч. 1. С. 208–214. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-podrostkov-v-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti-shkoly-i-semi>.

13. Шамсутдинова Д. В., Турханова Р. И. Социально-культурная деятельность в системе методологических взаимосвязей: научный дискурс // *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2019. № 1. С. 188–195. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost-v-sisteme-metodologicheskikh-vzaimosvyazey-nauchnyy-diskurs>.

14. Герасимова И. А. Социально-культурная деятельность интернатных учреждений как фактор профилактики девиантного поведения детей-сирот: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 23 с.

15. Еременко А. В. Социально-культурная деятельность как средство профилактики эмоциональных нарушений подростков: дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2006. 202 с.

Статья поступила в редакцию 30.01.2022; одобрена после рецензирования 11.02.2022; принята к публикации 14.02.2022.

The article was submitted 30.01.2022; approved after reviewing 11.02.2022; accepted for publication 14.02.2022.

Научная статья

УДК 347.96:[331.445:159.9]

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-1-39-47

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОЙ УСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЮРИСТА

Даниил Дмитриевич Лощаков

студент

*Всероссийский государственный университет юстиции,
Москва, Россия*

*danielpost@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-6682-0800>*



Анна Борисовна Лощакова

*начальник отдела разработки
образовательных программ и стратегического
планирования Управления образования,
преподаватель психологических и управленческих дисциплин
Мурманский государственный технический университет,
Мурманск, Россия*

*labpost@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-9885-3893>*



Аннотация. Вопросы достижения успешности и ее влияния на эффективность профессиональной, в том числе юридической, деятельности вызывают определенный общественный интерес. Предлагаемая статья посвящена анализу научных исследований по проблеме личностной успешности, рассмотрены различные подходы к пониманию данного термина. Актуальность публикации определяется тем, что результативность работы юриста во многом обусловлена не только профессионализмом, но и характеристиками его личности. С опорой на разработанную исследовательскую модель кратко рассмотрены проявления внешней и внутренней форм личностной успешности, основные психологические механизмы ее регуляции, факторы и условия достижения, критерии оценки, обозначены положительные и отрицательные результаты и следствия.

Ключевые слова: личностная успешность, юрист, психологическое содержание, модель, карьерное развитие

Для цитирования: Лощаков Д. Д., Лощакова А. Б. Психология личностной успешности современного юриста // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 39–47. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-39-47>.

© Лощаков Д. Д., Лощакова А. Б., 2022

Original article

PSYCHOLOGY OF PERSONAL SUCCESS OF A MODERN LAWYER

Daniil D. Loshchakov

Student

*The All-Russian State University of Justice,
Moscow, Russia*

danielpost@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0001-6682-0800>

Anna B. Loshchakova

*Head of the Division of Educational Programs Development
and Strategic Planning of the Department of Education*

*Murmansk State Technical University,
Murmansk, Russia*

labpost@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0001-9885-3893>

Abstract. The issues of achieving personal success and its impact on the effectiveness of professional activity, including legal activity, are of particular public interest. The proposed article is devoted to the analysis of scientific research on the issue of personal success, various approaches to understanding this term are considered. The relevance of the article is determined by the fact that the effectiveness of the lawyer's work largely depends not only on professionalism, but also on the personality characteristics. Based on the proposed research model, the article briefly considers the manifestations of external and internal forms of personal success, the main psychological mechanisms of its regulation, factors and conditions for achieving it, evaluation criteria; positive and negative results and consequences are indicated.

Keywords: personal success, a lawyer, psychological content, a model, career development

For citation: Loshchakov D. D., Loshchakova A. B. Psychology of personal success of a modern lawyer // INSIGHT. 2022. № 1 (9). P. 39–47. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-39-47>.

Профессия юриста на протяжении многих лет была и остается привлекательной и престижной в обществе. Профессиональная деятельность в области юриспруденции охватывает достаточно широкий спектр специальностей: адвокаты, нотариусы, следователи, судьи, прокуроры, корпоративные юристы, IT-юристы и т. д. При этом конкуренция на юридическом рынке труда постоянно растет, предъявляются серьезные требования не только к профессиональным компетенциям специалиста, но и к его личностным характеристикам, это во многом определяет образ успешного юриста в современном обществе.

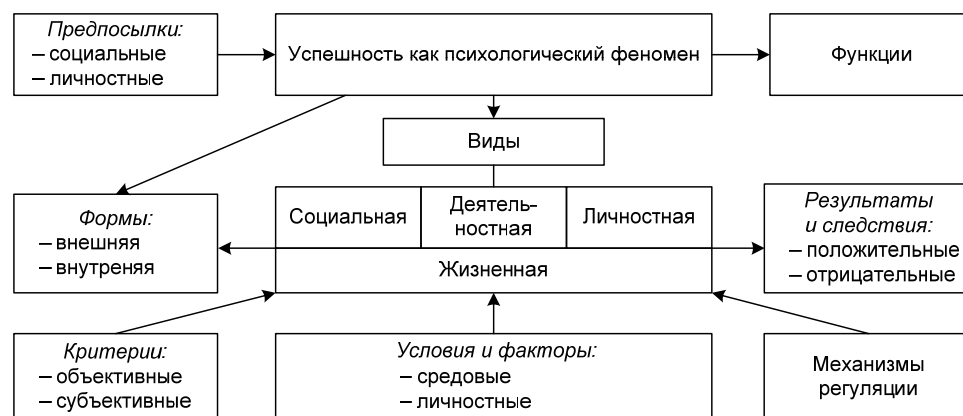
Предмет нашего научного интереса – личностная успешность и ее влияние на эффективность профессиональной деятельности юриста. Для объективного изучения данной темы было проведено исследование. Работа проходила в несколько последовательных этапов.

Первый этап исследования посвящен теоретическому анализу психологического содержания личностной успешности. Его основные результаты представлены в настоящей статье.

Несмотря на многочисленные исследования, прямых и однозначных теорий успешности, где она выступает центральным конструктом, еще не сложилось. Изучая данный феномен, в первую очередь ориентируются на понятие «успех» и его научную разработку. Большой вклад в исследование успешности внесли зарубежные ученые, которые связывают ее с достижением целей и признанием этого факта окружающими, поэтому публикации характеризуются практико-ориентированной направленностью: авторы выделяют различные навыки, формулируют правила, разрабатывают технологии достижения успеха в разных сферах жизни.

Российские психологи, учитывая опыт и исследования зарубежных коллег, привносят свои теоретические и практические наработки в раскрытие данной темы. М. Я. Дворецкая и А. Б. Лоцакова провели ретроспективный анализ изучения проблемы успешности в отечественной психологии [1].

Интеграция проанализированных теоретических взглядов и эмпирических результатов по проблеме успешности нашла отражение в разработанной нами исследовательской модели успешности (рисунок).



Исследовательская модель успешности

Ориентируясь на данную модель, рассмотрим психологическое содержание личностной успешности. Для этого проанализируем ряд исследований, где данный феномен выступает предметом целенаправленного изучения, кратко представим подходы к его пониманию.

В работе Н. Н. Перетягиной и Н. А. Сидорчук личностная успешность рассматривается как способность достигать успеха в личностной сфере, обеспечивающая не только физическое, но и психологическое здоровье субъекта [2]. Л. З. Жемухова дает следующее определение – «успешная личность, обладающая позитивным отношением к себе, умело преобразующая саму себя и испытывающая при этом радость» [3, с. 105]. У Т. В. Конюховой и Е. Т. Конюховой личностная успешность исследуется как направленность субъекта, включающая владение методами самоорганизации и самоуправления, умение мобилизовать, совершенствовать свои внутренние ресурсы, осознанный мотив к самореализации [4]. А. В. Кушнарченко рассматривает данный феномен как вид активности, основанный на личностных смыслах, влияющих на самоотношение [5]. Ж. Н. Истюфеева пришла к выводу, что личностная успешность включает внутренние и внешние оценки деятельности человека. Их сочетание приводит к отражению в его сознании определенного уровня гармонии [6]. З. В. Тепсуркаева и ее соавторы связывают успешность личности с жизненной стратегией, персональной траекторией развития, которые влияют на постановку цели и приводят к удовлетворению потребностей, как материальных, так и духовных [7]. К. В. Гавлясэк убежден, что рассматриваемый феномен имеет индивидуальный характер, успешность своя для каждого человека, при этом она связана с его внутренней концентрацией на целях и определением обдуманного пути их достижения [8]. В публикации И. Б. Бичевой, М. А. Нуреевой сделан акцент на значимости личностной успешности в развитии карьеры, эффективности профессиональной деятельности, что выражается в совокупности индивидуальных качеств и характеристик, таких как готовность к постоянному саморазвитию, мотивация на результат, стрессоустойчивость и позитивное мышление, ориентация на сотрудничество и взаимопомощь. Исследователи отметили востребованность личностно успешных людей на рынке труда [9].

Таким образом, в науке еще сохраняется неоднозначность мнений по поводу содержания понятия личностной успешности. Ее рассматривают как стратегию, способность, эмоциональное переживание, направленность личности, вид активности и т. д. Мы будем придерживаться определения М. Я. Дворецкой, в котором синтезированы все перечисленные подходы: личностная успешность – это совокупность проявлений характеристик личности, отражающих положительный результат деятельности, направленной на достижение значимой цели и смысла, приводящих к ощущению гармонии с миром и самим собой [10].

В процессе исследования проблематики личностной успешности были выделены ее формы.

Внешняя форма объективно наблюдаема, обусловлена общественным признанием. Такая успешность видна и в большей степени поддается измерению, поэтому на нее ориентируются в первую очередь. Она охватывает социальный аспект жизнедеятельности: результаты труда, материальную обеспеченность, наличие престижной работы, статусного положения, уважения окружающих, здоровый образ жизни и др.

Внутренняя форма личностной успешности признается и осознается самим субъектом. Она связана с поставленными целями и полученными результатами, достижение которых зависит от индивидуальных возможностей, системы личных ценностей, затраченной энергии, духовной силы, личного отношения к последствиям собственной активности, переживаемым в итоге эмоциональным состоянием. Поэтому О. Ю. Клочкова, изучая успешность, говорит о важности осознания именно ее личной значимости [11].

Взаимодействие внешней и внутренней форм успешности носит характер взаимовлияния. Многие ученые придерживаются мнения, что внутренняя успешность детерминирует внешнюю [12].

Ряд исследователей изучают личностную успешность с позиции психологических механизмов регуляции [13, 14]. Эти механизмы показывают, насколько субъект достиг желаемого результата, приблизился к нему или отдалился, позволяет ли ему вносить корректировки в целеполагание и собственное поведение. В качестве действенных

механизмов личностной успешности выделяют следующие: обратная связь от других людей к субъекту в отношении достигнутого результата, поступка; сравнение с прежним самим собой; идентификация с некоторой нормой, неким идеальным образом успешного человека или со сложившимся в обществе стереотипом успешности; экстерииоризация и интериоризация, благодаря которым осуществляются восприятие, принятие и трансляция человеком усвоенного общественного опыта, ценностей, одновременно реализуется готовность субъекта взять за это ответственность на себя.

Данные механизмы обладают мотивационным эффектом. Одни из них актуализируются в привычных и знакомых условиях, другие, наоборот, запускаются в нестандартных для личности ситуациях.

Критерии успешности определены в научной психологической литературе через перечисление ее отдельных составляющих (как в общем виде, так и в частности – различные жизненные сферы).

По результатам исследований М. Р. Битяновой, А. Н. Елизаровой, М. Н. Болдиновой, В. В. Левченко можно выделить две группы критериев личностной успешности – объективные и субъективные [15, 16, 17].

Объективные критерии связаны с социальным стереотипом успеха. Они предъявляются другими людьми и оцениваются со стороны. Например, достижение поставленной цели, полученный результат и его социальная значимость, уровень благосостояния и т. д. Субъективные критерии зависят от индивидуальных представлений о личностной успешности, уровня самооценки и выражаются в виде собственных суждений о достигнутом. Такими критериями могут быть переживание ситуации как успешной, ощущение удовлетворенности, уровень приложенной активности, степень достигнутой самореализации и др.

Исследование проблемы личностной успешности также невозможно без учета действия комплекса факторов и условий, которые мы рассматриваем в качестве ее движущих сил, главных детерминант. Анализ научной литературы показал, что на достижение успешности влияют две группы факторов – средовые и личностные. Средовые факторы связаны с социально-экономическими, политическими и этнокультурными характеристиками социума. Это различные обществен-

ные нормы, требования или ограничения, особенности социализации индивида и т. п. Личностные факторы определяются непосредственным влиянием психологических характеристик субъекта, а также его психофизиологическими реакциями на возникновение ситуации успеха: жизненные цели и ценности, наличие развитых волевых качеств, способность к самоанализу своих достижений и неудач, самомотивация, физическое здоровье, психоэмоциональная устойчивость, стремление к самопознанию, адекватная самооценка и т. д.

Предлагаемые факторы могут оказывать как непосредственное влияние на успешность, так и опосредованное, могут осознаваться человеком или оставаться на уровне подсознания.

Обзор научных публикаций по рассматриваемой теме позволил сформулировать возможные результаты осознания личностной успешности в виде положительных и отрицательных следствий [18, 19].

Успешность способствует формированию целостности личности, к успешным людям тянутся окружающие, прислушиваются к их мнению, берут с них пример. Поэтому у успешного человека широкие социальные связи, его карьерные возможности увеличиваются, проблемные ситуации разрешаются легче. Это положительная сторона успешности.

Отрицательные следствия успеха связаны с негативным, подозрительным и завистливым отношением к успешному человеку, особенно если он выставляет свою успешность напоказ. Ошибки и недостатки такого человека могут преувеличиваться в обществе, а исключительное стремление личности к постоянному успеху может спровоцировать эмоциональные расстройства и личностные деформации.

Таким образом, феномен личностной успешности имеет фиксированные смысловые рамки и психологическое содержание, выступает как совокупность определенных проявлений и личностных характеристик субъекта, позволяющих ему быть успешным.

Следующим этапом нашего исследования станет разработка программы эмпирического исследования с целью выявления характеристик личностной успешности в контексте профессиональной юридической деятельности.

Список источников

1. Дворецкая М. Я., Лощакова А. Б. Образ успешности в современных психологических исследованиях // Мир науки. 2016. Т. 4, № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/09PSMN216.pdf>.
2. Перетягина Н. Н., Сидорчук Н. А. Ценностные представления как обеспечение успешности человека // Moderní vymoženosti, vědy – 2013: materialy IX mezinárodní vědecko-praktická konference. Praga: Publishing House «Education and Science» s.r.o. Díl. 49. С. 53–56.
3. Жемухова Л. З. Успешность учителя как педагогическая проблема // Известия Российского государственного университета имени А. И. Герцена. 2009. № 109. С. 103–108.
4. Конюхова Т. В., Конюхова Е. Т. Изучение проблемы успеха и успешности личности в контексте междисциплинарного подхода // Известия Томского политехнического университета. 2009. № 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-problemy-uspeha-i-uspeshnosti-lichnosti-v-kontekste-mezhdistsiplinarnogo-podhoda>.
5. Кушнаренко А. В. Субъектность как детерминанта успешности личности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2006. № 14. С. 241–245.
6. Истюфеева Ж. Н. Субъективные ресурсы достижения успешности личности: на примере профессионально-педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2008. 22 с.
7. Тепсуркаева З. В., Мусханова И. В., Богачев А. Н. Психологические предикторы развития личностной успешности старшеклассников // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 7 (160). С. 205–219.
8. Гавлясэк К. В. Образ персональной успешности: определение понятия // Молодой ученый. 2017. № 10. С. 365–368.
9. Бичева И. Б., Нуреева М. А. Успешность личности в устойчивом личностно-профессиональном развитии // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 10 (50). С. 76–78.
10. Психология успешности: методические рекомендации для начинающих руководителей: для слушателей программ профессиональной подготовки и повышения квалификации управленческих кадров / сост. М. Я. Дворецкая, А. Б. Лощакова. Мурманск: Изд-во Мурм. гос. техн. ун-та, 2020. 73 с.

11. Ключкова О. Ю. Успех социальный и личностный: проблема соотношения // Россия в глобальном контексте: статьи для участников русского форума на 15-м Всемирном конгрессе социологов. М.: Изд-во Ин-та соц.-полит. исслед. Рос. акад. наук, 2002. С. 387–391.

12. Кушнарченко А. В. Субъектность как детерминанта успешности личности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2006. № 14. С. 241–245.

13. Атюнина В. С. Образ успешного человека в семантическом пространстве личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007. 23 с.

14. Матвеева Т. Ю. Психологические механизмы и факторы, влияющие на успешность процесса решения профессиональных задач в структуре деятельности пользователей ПК, имеющих базовое образование: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 22 с.

15. Битянова М. Р. Успеваемость и успешность // Школьный психолог. 2003. № 40. С. 12–17.

16. Елизаров А. Н., Болдинова М. Н. Социальные и психологические критерии успешности деятельности как проблема позитивной психологии // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2013. № 3. С. 95–106.

17. Левченко В. В. Секреты успеха и успешности современного человека. М.: Флинта, 2014. 259 с.

18. Dweck C. S. Mindset: the new psychology of success // The Cambridge Dictionary of Psychology / gen. ed. D. Matsumoto. Cambridge: University Press, 2009. 587 p.

19. Jones A. Activities That Build: Self-Esteem, Teamwork, Communication, Anger Management, Self-Discovery, Coping Skills // Rec Room Publishing, 1998. 218 p.

Статья поступила в редакцию 23.12.2021; одобрена после рецензирования 11.02.2022; принята к публикации 14.02.2022.

The article was submitted 23.12.2021; approved after reviewing 11.02.2022; accepted for publication 14.02.2022.

Научная статья

УДК 371.15:159.9.072

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-1-48-59

ИЗУЧЕНИЕ КЛИМАТА И МОТИВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ



Алена Васильевна Еремеева

магистрант

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

*liolik676@rambler.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-0745-2686>*



Вера Степановна Третьякова

доктор филологических наук, профессор

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

*tretyakova1738@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-2705-3896>*

Аннотация. Представлена необходимость изучения механизмов управления с целью создания благоприятного психологического климата в конкретном педагогическом коллективе. Описана необходимость прикладных исследований по решению возникающих проблем, препятствующих эффективной деятельности педагогов. Обозначена проблема исследования, которая заключается в устранении противоречия между необходимостью эффективной деятельности образовательных организаций и недостаточной готовностью их руководителей осуществлять управленческую деятельность. Описано исследование климата и мотивации педагогов дошкольной образовательной организации и средней общеобразовательной школы и их влияния на социально-психологический климат в образовательных организациях. Представлены результаты исследования социально-психологического климата двух педагогических коллективов, выявлены проблемные зоны и определены рациональные формы и методы руководства коллективом, сформулированы выводы. Определена практическая значимость проведенного исследования, заключающаяся в выявлении особенностей психологического климата в конкретных коллективах, позволяющих определить перспективы дальнейшей деятельности руководства организаций, направленной на гармонизацию отношений в коллективе и на повышение эффективности профессиональной деятельности.

© Еремеева А. В., Третьякова В. С., 2022

Ключевые слова: управленческая деятельность, педагогический коллектив, стиль управления, социально-психологический климат, мотивация, исследование

Для цитирования: Еремеева А. В., Третьякова В. С. Изучение климата и мотивации в педагогическом коллективе // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 48–59. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-48-59>.

Original article

STUDYING TEACHING STAFF CLIMATE AND MOTIVATION

Alyena V. Eremeyeva

Master's student

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

liolik676@rambler.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-0745-2686>

Vera S. Tretyakova

Doctor of Philological Sciences, Professor

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

tretyakova1738@gmail.com,

<https://orcid.org/0000-0002-2705-3896>

Abstract. The article presents the need of studying management mechanisms in order to create a favorable psychological climate for the teaching staff. The article describes the need for applied research to solve emerging problems that hinder effective work of a teacher. The article identifies the problem of the study that is to solve the contradiction between the need for effective activities of educational organizations and the lack of preparedness of the managers for managerial activities. The article describes the study of the climate and motivation of teaching staff in preschool educational organizations and secondary schools and their impact on the socio-psychological climate in educational organizations. The results of the study of the socio-psychological climate of two pedagogical teams are presented, problem areas are identified and rational forms and methods of team management are determined, conclusions are formulated. The practical significance of the conducted research is to identify the features of the psychological climate of specific teams, making it possible to determine the prospects for further activities of managers of organizations aimed at harmonizing relations in the team and improving the effectiveness of professional activities.

Keywords: management activity, teaching staff, management style, socio-psychological climate, motivation, research

For citation: Eremeyeva A. V., Tretyakova V. S. Studying teaching staff climate and motivation // INSIGHT. 2022. № 1 (9). P. 48–59. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-48-59>.

Управленческая деятельность – специфическая сфера труда, связанная с различными человеческими отношениями и требующая глубокого понимания психологических основ управления. К настоящему времени накоплен определенный опыт исследований по управлению коллективами. Анализу подходов к управлению образованием, поиску путей совершенствования управления в этой сфере посвящены работы ученых и опытных специалистов в области образования. Однако работ по исследованию психологических аспектов управления педагогическим коллективом явно недостаточно. Среди них значимыми, на наш взгляд, являются труды Т. П. Колодяжной, Ю. А. Конаржевского, А. А. Майер, Р. Х. Шакурова.

Впервые механизмы управления педагогическим коллективом описывает Р. Х. Шакуров в своей книге «Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив» [1]. В главе «Механизмы сотрудничества» он пишет о сотрудничестве руководителя и членов коллектива (руководимых) как о форме проявления человеческих отношений. Такой подход дает возможность рассматривать социально-психологическую сторону управления не как сопутствующую и второстепенную, а как одну из основных. Сотрудничество, по мнению ученого, проявляется в творческом микроклимате, соблюдении интересов обеих сторон, стимулировании профессионального роста членов коллектива, благодатной эмоциональной почве (взаимном доверии, уважении друг к другу). Р. Х. Шакуров противопоставляет сотрудничеству два других типа взаимодействия – доминирование и соперничество, при которых нет места равенству, нет обоюдного интереса (интересы одного удовлетворяются за счет интересов другого), нет взаимного содействия. Такое взаимодействие является односторонним [1, с. 92]. Доминирование чаще всего бывает в отношениях, когда одна из сторон проявляет явное преимущество в официальной власти, отмечает ученый. Именно это и представляет угрозу человеческим отношениям между руководителем образовательной организации и педагогом.

Отдельные исследования посвящены индивидуально-психологическому компоненту управленческих отношений и их месту в общей системе управления. С этой точки зрения интерес представляют пер-

вые исследования советских ученых В. Г. Афанасьева, Н. Л. Коломинского, которые актуальны и сегодня. Так, В. Г. Афанасьев отмечает, что в управлении складываются разнообразные социальные связи между людьми: экономические, социально-политические, социально-психологические, духовные. Но в любом случае главными в них были и есть человеческие отношения, поскольку субъектами управленческих отношений являются люди и группы людей, а значит, присутствует личное общение и, следовательно, человеческий субъективный момент [2].

Ведущий исследователь реальной деятельности руководителей Н. Mintzberg замечает, что главное в деятельности руководителя не планирование, организация, координация и контроль, как принято считать в управлении, а общение, установление связей и создание альянсов с другими людьми, которыми он руководит [3].

Особое внимание в научной литературе уделяется выявлению взаимосвязей между эффективностью управления и личностью руководителя. Так, американский методолог научной психологии, представитель школы человеческих отношений, автор теории лидерства К. Левин экспериментально установил существование трех стилей руководства. Его классификация, в основу которой ученый положил понятие социальной ситуации и методы воздействия на своих подчиненных, является актуальной и на сегодняшний день. Из трех типов лидерства в сфере управления – авторитарного, демократического и либерального (попустильского) – К. Левин считает наименее эффективным либеральный стиль, но называет его приемлемым в коллективе, когда подчиненные являются способными людьми с высоким уровнем мотивации. Предпочтение же он отдает демократическому стилю, поскольку этот стиль обладает «наибольшим мотивирующим воздействием, а значит, в сравнении с альтернативными стилями управления, является наиболее эффективным» [4]. Отметим, что стили руководителя К. Левина, его исследовательский метод активизировали исследования в области лидерства.

Среди современных исследований стоит отметить работы, в которых рассматривается «человеческий фактор, заключающийся в знании субъектом управления своего дела, в умении организовывать свою деятельность и работу коллектива» [5, с. 25]; определяются фак-

торы поддержки и поощрения развития организационной культуры в педагогическом коллективе [6]; формулируются принципы отношения к сотрудникам организации как к человеческим ресурсам [7]. Давая характеристику стилям руководителя, ученые отмечают, что все они имеют свои плюсы и минусы, например, при демократическом стиле при всех его положительных характеристиках может пострадать эффективность работы в случае, если члены коллектива не инициативны, не мотивированы, поскольку руководители демократического стиля не навязывают собственные решения, включают в процесс управления членов коллектива, однако он развивает общительность и доверительность взаимоотношений, дружелюбность. Авторитарный стиль может привести к успеху, если руководитель компетентен и грамотен, а коллектив – команда, которая действует слаженно, без отвлечения на поток мыслей и идей, готова четко следовать своей задаче, опираясь на мнение руководства; попустительский стиль, может быть приемлем в творческих коллективах [7].

Е. В. Зарубина формулирует принципы взаимодействия руководителя и сотрудников организации следующим образом: руководитель должен опираться на то, что сотрудники приходят в организацию осознанно, каждый из них наделен интеллектом, обладает определенными компетенциями и человеческим потенциалом, который необходимо инвестировать [7, с. 31].

Обращают внимание на человеческий фактор и другие авторы, определяя «педагогическое управление как специфический, профессионально осуществляемый вид управленческой деятельности, основанный на осознанном, активном и скоординированном взаимодействии руководителя образовательной организации с педагогическим коллективом и коллективом обучающихся» [8].

Таким образом, как показывают исследования, для организации очень важен «психологический климат в коллективе, взаимоотношения и взаимоуважение между всеми участниками коллектива» [9, с. 79], поэтому руководителю для создания благоприятного социально-психологического климата необходимы знание психологии личности, умения психологически грамотно минимизировать возникающие конфликты в педагогическом коллективе, решать возникающие про-

блемы, обеспечивать формирование у педагогов таких личностных свойств и качеств, которые способствовали бы построению конструктивных взаимоотношений между ними [10, 11].

На определение психологического климата в образовательной организации было направлено эмпирическое исследование, описанию которого посвящена наша статья. Исследование проводилось в период с октября по декабрь 2020 г. на базе дошкольной образовательной организации (ДОО) и средней общеобразовательной школы (СОШ) (Нижние Серги). Выборку исследования составили 56 педагогов: 28 педагогов-воспитателей ДОО и 28 педагогов школы (возраст от 22 до 65 лет, стаж работы от 2 до 42 лет).

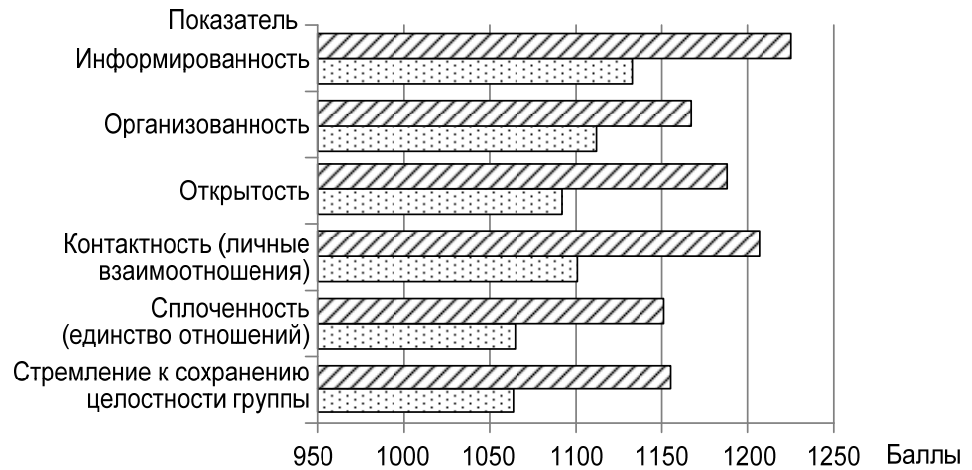
В исследовании использовалась методика О. Немова для изучения социально-психологического климата трудового коллектива (методика социально-психологической самооценки коллектива (СПСК)), приведенная в работе Р. С. Немова «Психология» [12].

При применении методики СПСК были обнаружены следующие результаты: у педагогов ДОО и педагогов СОШ отношения в коллективе трактуются испытуемыми как благоприятные (существует положительная оценка от коллег, они готовы к сотрудничеству). При этом большинство педагогов знают друг друга и привыкли делиться со своими коллегами опытом, проблемами, также для многих испытуемых важно позитивное настроение в группе. В целом можно отметить, что социально-психологический климат педагогов ДОО и СОШ благоприятный, они удовлетворены сложившимися взаимоотношениями.

Однако также были выявлены следующие низкие показатели: единство мнений группы в совместной работе не однозначно, группа не может решать совместно цели и задачи, которые стоят перед ними, люди в группе предпочитают находиться в стороне, ставя личные интересы выше коллективных.

Таким образом, исследование по методике СПСК показало, что педагоги положительно оценивают своих коллег, готовы к сотрудничеству, для многих испытуемых важно позитивное настроение в группе. При этом более высокий уровень по всем показателям демонстрируют школьные педагоги. Однако у испытуемых имеются определенные проблемные зоны: низкий уровень таких показателей, как спло-

ченность (единство отношений) и стремление к сохранению целостности группы, особенно в коллективах ДОО (рисунок).



Сравнительная характеристика результатов опроса по СОШ и ДОО:

▨ – педагоги СОШ; ▩ – педагоги ДОО

По результатам проведенного исследования возникает следующий вопрос: как поддержать и укрепить сложившиеся позитивные взаимоотношения и социально-психологический климат в коллективе, с одной стороны, а с другой – улучшить ситуацию по тем показателям, которые негативно влияют на психологическую атмосферу педагогического коллектива, и сделать более активными социально неактивных членов коллектива?

Если учесть, что благоприятный психологический климат в коллективе определяется двумя факторами: отношениями в коллективе (между коллегами и в системе руководства и подчиненных) и отношением к труду (культура организации труда, уровень мотивации работников), то именно в этих направлениях должен действовать руководитель с целью сплочения коллектива, налаживания коммуникационных связей между его членами, создания условий для профессионального роста и развития педагогов и др. Для этого руководителю необходимо изучать психологический климат коллектива и потенциал педагогов; выявлять причины неустойчивого психологического климата; формировать традиции в коллективе; вовлекать сотрудников в процессы принятия решений и их реализации (партисипативный стиль

управления [13]); удовлетворять личные потребности и интересы своих работников; создавать пространство для профессиональных и личностных индивидуальных достижений. Эти задачи помогут решить организация тренингов на командообразование, совместимость, контактность, открытость, ответственность; проведение корпоративных мероприятий и др.

По методике «Мотивация профессиональной деятельности» (автор К. В. Zamfir в модификации А. А. Реана [14]) исследовался профессиональный мотивационный комплекс. Были соотнесены три вида мотивации: внутренняя мотивация (ВМ) как потребность личности в компетентности и эффективности своей деятельности; внешняя положительная мотивация (ВПМ), основанная на положительных стимулах, которые лежат за пределами личностной сферы; внешняя отрицательная мотивация (ВОМ), основанная на отрицательных внешних стимулах, которые находятся за пределами личностной сферы.

Отметим, что наилучшими мотивационными комплексами являются два следующих типа сочетаний: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. Наихудшим мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$.

Далее подробно опишем результаты исследования, проведенного по данной методике: внутреннюю мотивацию к педагогической деятельности имеют 7 педагогов ДОО (25 % респондентов) и 2 педагога СОШ (11 % респондентов). Эта группа педагогов ориентирована на сам процесс и результат работы, а также на возможность полной самореализации именно в данной деятельности. Таким образом, учителя в меньшей степени руководствуются внутренней мотивацией по сравнению с педагогами-воспитателями.

У 6 педагогов ДОО (21,42 % респондентов) и 7 педагогов СОШ (25 % респондентов) ведущей мотивацией является внешняя положительная мотивация, они ориентированы на материальное стимулирование, возможное продвижение по службе, одобрение со стороны коллектива. Их вполне устраивает выбранная профессия.

Для 4 педагогов ДОО (14,8 % респондентов) и 6 педагогов СОШ (21,4 % респондентов) ведущей является внешняя отрицательная мотивация, из чего можно констатировать, что для данных педагогов мотивами их деятельности являются санкции негативного характера со стороны администрации (наказание, критика и др.). В этом случае мо-

тивационный комплекс не благоприятен, необходимо понять, с чем это связано и найти возможные резервы повышения внутренней мотивации в работе педагогов.

Равные показатели по всем типам мотивации имеют 3 педагога ДОО (10,7 % респондентов) и 6 педагогов СОШ (21,4 % респондентов). Испытуемым свойственна как деятельность сама по себе, так и материальное стимулирование, но в их деятельности также присутствует такой мотив, как наказание, критика, осуждение, из чего можно сделать вывод, что для данных респондентов их точка зрения может варьироваться, такие люди менее открыты и постоянны.

Внутренняя мотивация и внешняя отрицательная мотивация свойственна 6 педагогам ДОО (21,4 % респондентов) и 5 педагогам СОШ (17,5 % респондентов). Внутреннее мотивирование показывает, что имеет значение деятельность сама по себе, стремление к удовлетворению потребностей (престижа, продвижения по карьерной лестнице), но мотивом их деятельности является также наказание и критика.

У 2 педагогов ДОО (11 % респондентов) имеются равные показатели внутренней мотивации и внутренней положительной мотивации. Респонденты мотивированы сами по себе, но и не откажутся от вознаграждения и одобрения со стороны коллектива и администрации.

Одинаковые результаты по внутренней мотивации и внешней отрицательной мотивации показали 2 педагога СОШ (11 % респондентов). Педагоги мотивированы самим содержанием педагогической деятельности, стремятся достигать определенных позитивных результатов, но их эмоциональность не стабильна.

Отметим, что в настоящее время в некоторых отношениях педагоги испытывают депрессивное состояние. К педагогам в современном обществе в условиях постоянной модернизации образования предъявляются высокие требования. Им приходится прилагать немалые усилия, но не всегда это оценивается по достоинству. В связи с ростом требований и наступает переутомляемость педагогов.

Многие педагоги стремятся избежать наказаний и неприятностей, критики со стороны коллег и администрации. Часть педагогов может в своей профессиональной деятельности применять все типы мотивации, для них в равной степени важными могут являться отношения к работе и отношения с коллегами и администрацией.

По результатам нашего исследования можно сделать вывод о том, что все испытуемые педагоги осознанно выбрали свою профессию, у них есть желание работать с детьми и родителями, удовлетворение они получают от самого процесса и результата работы. При этом они не стремятся к карьерному росту, нами отмечены их низкая потребность в достижении профессионального престижа, а также негативный опыт взаимодействия в коллективе.

Следует особо подчеркнуть, что учет мотивации, потребностей, интересов и ценностей каждого работника – залог успеха в работе руководителя. И этим обусловлены сложность управленческого процесса и необходимость владения специальными, управленческими компетенциями теми, кто этот процесс осуществляет. По мнению П. К. Флуда и его коллег, специалистами по организационной психологии, чьи научные интересы связаны с командами высшего руководства, многие руководители организуют мероприятия по укреплению командного духа, ожидая, что один или два дня занятий приведут к резкому улучшению функционирования команды. Однако формирование команды, считают ученые, определяется ответом на многие вопросы: «будет ли это эффективно в конкретной организации; сколько времени займет процесс формирования команды; что произойдет, если в команде есть неуживчивые члены; каков самый важный элемент эффективной работы по укреплению командного духа?» [15].

Исследование, которому посвящена данная статья, показало, что в целом отношения в коллективах ДОО и СОШ благоприятные, однако более высокий уровень по всем показателям демонстрируют школьные педагоги. Имеются также проблемные зоны, среди которых особого внимания требуют такие показатели, как сплоченность (низкий уровень) и стремление к сохранению целостности группы (низкий уровень). В ходе исследования выявлено, что благоприятный психологический климат в коллективе определяется двумя факторами: отношениями в коллективе (между коллегами и в системе руководства и подчиненных) и отношением к труду. Таким образом, определение наиболее эффективных путей в этих направлениях и создание условий, способствующих самореализации педагогов и их удовлетворению своей работой, условий для сплочения коллектива, скоординированного межличностного взаимодействия в профессиональной дея-

тельности для достижения поставленной цели, профессионального роста являются главными целями управленческой деятельности.

В добавление к вышесказанному необходимо отметить, что эффективное управление образовательной организацией напрямую зависит от таких качеств руководителя, как уверенность в себе, высокий образовательный уровень, а также от его умений правильно распределять время и усилия, совершенствовать свой стиль работы, неустанно искать новые рациональные формы и методы руководства коллективом, чтобы вверенный ему педагогический коллектив работал плодотворно, творчески и слаженно.

Список источников

1. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. М.: Просвещение, 1990. 208 с. URL: https://vk.com/doc3260116_564570546?hash=71cefe3d8f20b67219.
2. Афанасьев В. Г. Программно-целевое планирование и управление. М.: Знание, 1980. 64 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_gc_1055813/.
3. Mintzberg H. Simply managing: What managers do and can do better. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2013. 240 p. URL: https://bkconnection.com/static/Simply_Managing_EXCERPT.pdf.
4. Левин К. Динамическая психология / пер. с нем. и англ. Е. Пятяевой, Д. Леонтьева. М.: Смысл, 2001. 572 с. URL: https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/psikhologija/levin_k_dinamicheskaja_psikhologija_izbrannye_trudy_2001/22-1-0-3951.
5. Управление педагогическим коллективом в современных условиях / Б. А. Воронин [и др.] // Аграрное образование и наука. 2018. № 5. С. 25–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-pedagogicheskim-kollektivom-v-sovremennyh-usloviyah/viewer>.
6. Седова М. М. Управление педагогическим коллективом // Проблемы педагогики. 2018. № 7 (39). С. 71–74.
7. Зарубина Е. В. Управление персоналом и управление человеческими ресурсами в современных российских организациях // Аграрное образование и наука. 2016. № 4. С. 29. URL: http://aon.urgau.ru/uploads/article/pdf_attachment/434.

8. Таханова А. К., Аубакирова А. А. Сущность педагогического менеджмента и управленческой деятельности в школе // Вестник Омского регионального института. 2019. № 3. С. 277–281. URL: http://www.omskri.ru/images/Doc/VORI/VORI_2019_3.pdf.

9. Сюрченко А. Д. Педагогический коллектив образовательного учреждения как объект и субъект управления // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы VII Всерос. студент. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Е. В. Лисецкой; Новосибир. гос. пед. ун-т. Новосибирск, 2018. С. 79–80.

10. Ситникова Ю. М. Методы управления педагогическим коллективом // Актуальные проблемы дошкольного образования: риски, возможности, перспективы: сб. ст. 17-й Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2019. Ч. 2. С. 194–199.

11. Гонохова К. О. Педагогический коллектив как объект управления // Труды Братского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 1 (12). С. 5–8. URL: <https://brstu.ru/docs/faculties/fmp/portfolio/gonohova/statya2018.pdf>.

12. Немов Р. С. Психология: в 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2020. Кн. 3: Психодиагностика. 631 с.

13. Фроловичев А. В. Формирование партисипативного стиля управления в системе государственной службы: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 2008. 22 с.

14. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.

15. Patrick C. F., MacCurtain S., Michael A. West. Effective top management teams: an international perspective. Dublin: Blackhall, 2001. 124 p. DOI: 10.1108/jocm.2002.15.6.650.2.

Статья поступила в редакцию 18.10.2021; одобрена после рецензирования 21.12.2021; принята к публикации 14.02.2022.

The article was submitted 18.10.2021; approved after reviewing 21.12.2021; accepted for publication 14.02.2022.

Научная статья

УДК 378:159.9–051:[331.101.3:159.9]

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-1-60-75

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ



Елена Геннадьевна Лопес

кандидат педагогических наук, доцент

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

lopes64@list.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-3505-6536>

Аннотация. Рассмотрены подходы к исследованию психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Раскрывается важность понимания сущности данного феномена для науки и практики, описаны существующие противоречия и проблемы. Представлены результаты эмпирического исследования компонентов психологической готовности студентов-психологов разных вузов на этапе их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная деятельность, компоненты психологической готовности, студенты-психологи

Для цитирования: Лопес, Е. Г. Психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 60–75. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-60-75>.

Original article

PSYCHOLOGICAL READINESS OF PSYCHOLOGY STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Elena G. Lopes

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

lopes64@list.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-3505-6536>

© Лопес Е. Г., 2022

Abstract. The article considers approaches in the study of psychological readiness of psychology students for professional activity. The article highlights the importance of understanding the essence of the phenomenon for science and practice and describes existing contradictions and problems. The results of empirical study of components of psychological readiness of psychology students of different universities at the stage of professional training are presented.

Keywords: psychological readiness, professional activity, components of psychological readiness, psychology students

For citation: Lopes, E. G. Psychological readiness of psychology students for professional activity // INSIGHT. 2022. № 1 (9). P. 60–75. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-60-75>.

В настоящее время вследствие развития информационно-компьютерных технологий, ситуации неопределенности в разных сферах жизнедеятельности личности (социальной, экономической, профессиональной) возрастает потребность в осмыслении феномена профессионализма. Успешное формирование и развитие будущих специалистов базируется на их готовности к профессиональной деятельности.

Проблема готовности личности к выполнению профессиональных требований рассматривается в акмеологии, психологии труда, инженерной психологии, эргономике, психологии профессионального образования. Ученые исследуют такие психологические феномены, как «готовность личности», «профессиональная готовность», «профессиональная пригодность», «профессиональное становление личности», «профессионализм», «профессиональное самоопределение».

В отечественной психологии Д. Н. Узнадзе рассматривал готовность как установку. Исследователь отмечал, что установка представляет собой некоторое целостное состояние личности, момент динамической определенности ее психической жизни, направленность содержания сознания субъекта в определенную сторону на определенную активность. Основным условием деятельности и установки в связи с этим является наличие потребности и ситуации, в которой она может быть удовлетворена. Готовность – это такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта [1].

Феномен готовности рассматривается чаще всего как активное-действенное состояние личности, которое отражает содержание стоящей перед ней задачи и условия ее выполнения (Б. Г. Ананьев, К. М. Гуревич, Б. Ф. Ломов, В. Н. Пушкин, А. А. Ухтомский). В научной лите-

ратуре сложились различные подходы к классификации готовности: состояние «оперативного поля» (А. А. Ухтомский) и состояние «бдительности» (Л. С. Нерсисян, Н. Н. Пушкин); заблаговременная готовность (общая или длительная), временная и ситуативная (состояние готовности) (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович); долговременная (устойчивая) и ситуативная (временная) (Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин, О. И. Шишкина); функциональная и личностная (Ф. Т. Гецов, Б. Ф. Пуни); психологическая и практическая (Ю. К. Васильев, Б. Ф. Райский); готовность к умственной и физической деятельности (А. Г. Ковалев); готовность общая и специальная (В. Г. Ананьев).

Общие закономерности формирования готовности к деятельности рассмотрены в трудах А. Н. Леонтьева [2], Б. Ф. Ломова [3]; Д. А. Водопьянов исследовал влияние мотивации на психологическую готовность [4], В. Д. Шадриков – системогенез профессиональной деятельности [5], О. А. Конопкин – осознанную саморегуляцию состояний в профессиональной деятельности [6]. Готовность к деятельности связывалась с профессиональной подготовкой и необходимыми способностями, коммуникативными умениями и нравственными качествами человека (А. Н. Леонтьев); с приспособлением возможностей личности для успешных действий в данный момент, внутренней настроенностью на выполнение определенных операций, поведением при реализации учебных и трудовых задач (И. В. Дубровина, А. Ф. Ануфриев); с целостным проявлением мировоззренческой, нравственной, мотивационной, профессиональной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, эстетической, физической сторон субъекта и возникновением понимания профессиональных задач, осознания ответственности за принятие решение (А. А. Деркач). Психологическая готовность понимается учеными как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов.

Смена образовательных парадигм, развитие и реализация компетентностного подхода, разработка профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов, применение новых форм обучения актуализируют готовность к профессиональной деятельности будущих специалистов. Устойчивость, стабильность и качество профессиональных умений обуславливается особенностями психологической готовности субъекта.

Сегодня к специалисту предъявляются новые требования, которые регламентируются профессиональными и образовательными стандартами (содержание и объем знаний, умений, качеств личности, универсальных, общепрофессиональных компетенций, которые должны формироваться на этапе профессиональной подготовки). Анализ научных исследований по проблеме позволил выявить ряд противоречий: между потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, готовых к эффективному вхождению в профессиональную деятельность, и недостаточным развитием у студентов психологической готовности к профессиональному труду; между предъявляемыми к профессиональным качествам студентов-психологов требованиями и недостаточным включением их в учебную деятельность на этапе получения образования; между возросшей потребностью будущих специалистов в получении качественного образования и недостаточной разработанностью научной задачи формирования психологической готовности студентов к профессиональной деятельности; между требованиями правил приема (по результатам ЕГЭ) и профессиональной направленностью абитуриентов [7].

В настоящее время выделяют три основных теоретических подхода к исследованию профессиональной готовности: функциональный, личностный, личностно-деятельностный. В первом готовность понимается как функциональное состояние, которое способствует успешной деятельности, обеспечивает ее высокий уровень, в решающей степени обусловлено стойкими психическими особенностями, присущими конкретной личности. Согласно второму подходу готовность предстает как сложное образование, включающее когнитивный, мотивационный и эмоционально-волевой компоненты, как совокупность знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств субъекта, необходимых для эффективного выполнения деятельности. Личностно-деятельностный подход исследует готовность как целостное проявление всех сторон личности, выполняющей определенные профессиональные функции. При этом готовность рассматривается как существенная предпосылка целенаправленной деятельности, ее регуляции и эффективности.

В зарубежной науке психологическая готовность к профессиональной деятельности понимается как потенциальная эффективность

в профессиональной сфере. По мнению К. Hamilton, данное понятие связано в первую очередь с профессиональной идентичностью и стремлением к повышению самоэффективности, что потенциально способствует плавному переходу к профессиональной деятельности [8]. Т. Moore, J. Morton отмечают, что психологическая готовность к профессиональной деятельности коррелируется с рефлексией профессиональных компетенций студентов [9]. С. J. Skilton утверждает, что рассматриваемое состояние предполагает высокий уровень самосознания, эффективные коммуникативные навыки, способность влиять на других, что способствует расширению рефлексивной практики в процессе обучения [10]. М. Kek, Н. Huijser считают, что психологическая готовность к профессиональной деятельности взаимосвязана с индивидуальными характеристиками студентов, их убеждениями в самоэффективности, учебной средой в университете, индивидуальными характеристиками преподавателей, эффективностью преподавания, подходами к обучению и готовностью к самостоятельному обучению [11].

В отечественной психологии термин «психологическая готовность» используется преимущественно для обозначения осознанного поведения человека, оценивающего ситуации с учетом предшествующего опыта. *Готовность* – это активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей перед ней задачи и условия предстоящего ее решения, выступающее условием успешного выполнения любой деятельности.

Изучению готовности к деятельности большое внимание уделено в работе М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [12]. Возникновению данного состояния предшествует постановка цели на основе потребностей и мотивов (или осознание человеком поставленной перед ним задачи). Далее осуществляется разработка плана, установок, моделей, схем, предстоящих действий. Затем человек приступает к воплощению сформировавшейся готовности в предметных действиях, применяет определенные средства и способы деятельности, сравнивает ход выполняемой работы и ее промежуточные результаты с намеченной целью, вносит коррективы. М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович рассматривают готовность как качество и «настрой» личности на выполнение профессиональной деятельности.

В формировании готовности решающую роль играет ее связь с различными сторонами личности. Ученые исходят из того, что в процессе трудовой деятельности проявляются как устойчивые качества субъекта, так и ситуативные психические состояния, связанные с трудовым процессом. Готовность – это внутренняя настроенность личности на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установка на активные и целесообразные действия [13].

Е. В. Шипилова рассматривает данное понятие как сложное, комплексное психическое образование, сплав компонентов, имеющих динамическую структуру, между которыми имеются функциональные зависимости; психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности – это совокупность мотивов, установок, ценностей, знаний, умений, навыков и определенных личностных качеств [14].

Теоретический обзор научной литературы, проведенный Ю. И. Щербачевой, В. Ю. Могилевской, позволил рассмотреть выделенные отечественными исследователями компоненты психологической готовности (табл. 1) [15].

Таблица 1

Содержание психологической готовности к профессиональной деятельности

Исследователи	Компоненты психологической готовности
1	2
А. Л. Денисова, А. И. Мищенко, В. А. Сластенин, Н. К. Солопова	<p><i>Мотивационный компонент:</i> положительное отношение к учебно-познавательной деятельности, осознание личностной и профессиональной значимости приобретаемых знаний, умений, навыков, стойкий познавательный интерес к решению профессиональных задач</p> <p><i>Когнитивный компонент:</i> инженерные и психологические знания об объекте и субъекте труда, умение их обобщать, систематизировать и применять при выполнении профессиональных функций</p> <p><i>Операциональный компонент:</i> профессиональные способности и профессиональное мышление, умения, навыки, индивидуальный стиль деятельности при решении профессиональных задач</p>

Окончание табл. 1

1	2
	<p><i>Эмоционально-волевой компонент:</i> целеустремленность, сильная воля к преодолению внешних и внутренних преград в процессе решения проектно-конструкторских задач, ответственность за достижение поставленных образовательных целей</p> <p><i>Информационный компонент:</i> умение применять средства информационно-коммуникационных технологий</p>
<p>В. В. Солнышкина</p>	<p><i>Содержательно-процессуальный компонент:</i> общепрофессиональные знания, умения и навыки решения задач</p> <p><i>Мотивационный компонент:</i> убеждения в непрерывном совершенствовании знаний и умений, потребность в активной профессиональной деятельности</p> <p><i>Нравственный компонент:</i> высокая степень ответственности за результат своей профессиональной деятельности, последствия принимаемых решений</p> <p><i>Профессионально-целевой компонент:</i> отношение к предстоящей профессиональной деятельности</p>
<p>М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович</p>	<p><i>Мотивационный компонент</i> (ответственность за решение задачи): направленность активности личности на ценности осваиваемой профессии, побуждающие ставить перед собой определенные цели в сфере профессиональной деятельности и совершать действия по их достижению</p> <p><i>Ориентационный компонент:</i> образ деятельности и личный профессиональный план, актуализирующий саморегуляцию субъекта, знания и представления об особенностях и условиях деятельности, требованиях к личности</p> <p><i>Операциональный компонент:</i> профессиональные знания, навыки самоконтроля в общении, стиль поведения в конфликте, эмпатия</p> <p><i>Волевой компонент:</i> самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей</p> <p><i>Оценочный компонент:</i> оценка своей подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным образцам</p>

Анализ психолого-педагогических научных работ позволил определить психологическую готовность студента к профессиональной деятельности как интегрально-динамическое личностное образование, в структуру которого входят такие компоненты, как мотивационный (уровень притязаний), когнитивный (стили мышления), эмоционально-волевой (волевая саморегуляция), операционально-поведенческий (эмпатия и гибкость поведения).

Рассмотрим результаты проведенного эмпирического исследования, *цель* которого – выявить уровень выраженности психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности в разных вузах (на этапе профессиональной подготовки). *Объект исследования* – психологическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности. *Предмет исследования* – взаимосвязь компонентов психологической готовности личности к профессиональной деятельности (операциональный, мотивационный, когнитивный и эмоционально-волевой). *Гипотеза исследования*: существуют статистически значимые различия выраженности компонентов психологической готовности студентов-психологов разных вузов.

Методы исследования: теоретический анализ научных источников, математическая обработка эмпирических данных, описательная статистика, сравнительный и корреляционный анализы.

Методики исследования:

- 1) оценка уровня притязаний личности (В. К. Гербачевский);
- 2) самоактуализационный тест (САТ) (шкала гибкости поведения; Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман);
- 3) диагностика уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко);
- 4) методика волевой саморегуляции (А. В. Зверьков, Е. В. Эйдман);
- 5) методика «Индивидуальные стили мышления» (А. Алексеева, Л. Громова).

Экспериментальная база исследования: студенты выпускных курсов Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ), Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), Гуманитарного университета (ГУ).

На рис. 1 представлена гистограмма показателей выраженности эмпатии у студентов-психологов. Результаты описательной статисти-

ки позволяют констатировать, что по методике В. В. Бойко у студентов РГППУ эмпатия выше, чем у обучающихся УрГПУ и ГУ.

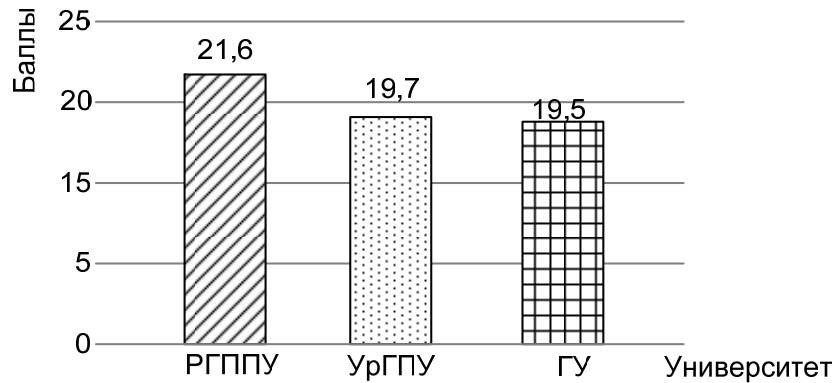


Рис. 1. Гистограмма по методике «Диагностика уровня эмпатических способностей»

На рис. 2 представлена гистограмма показателей выраженности уровня волевой саморегуляции у студентов-психологов. По шкале «Общий уровень волевой саморегуляции» студенты ГУ демонстрируют более высокие результаты, чем обучающиеся РГППУ и УрГПУ. По шкалам «Настойчивость» и «Самообладание» различия минимальны.

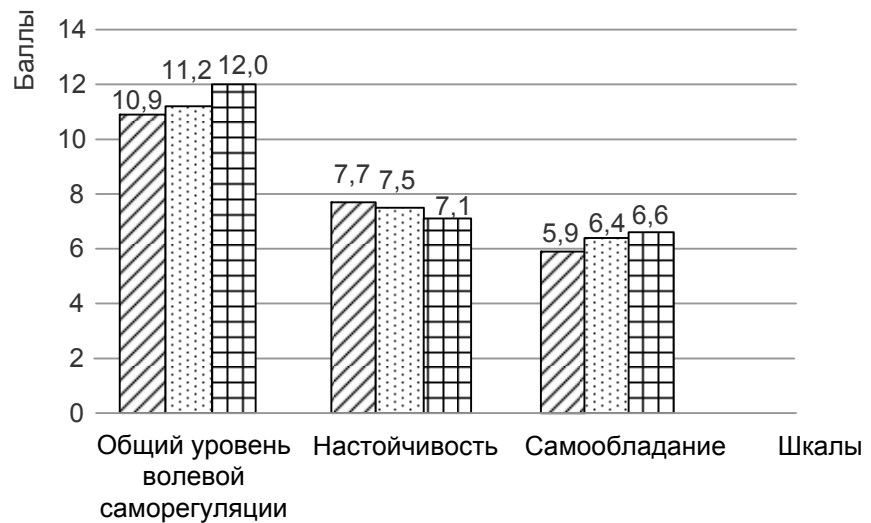


Рис. 2. Гистограмма по методике «Волевая саморегуляция»:
 ▨ – РГППУ; ▩ – УрГПУ; ▪ – ГУ

На рис. 3 представлена гистограмма показателей по шкале «Гибкость поведения» (самоактуализационный тест). Поведенческий компонент психологической готовности – гибкость поведения – лучше выражен у студентов УрГПУ.

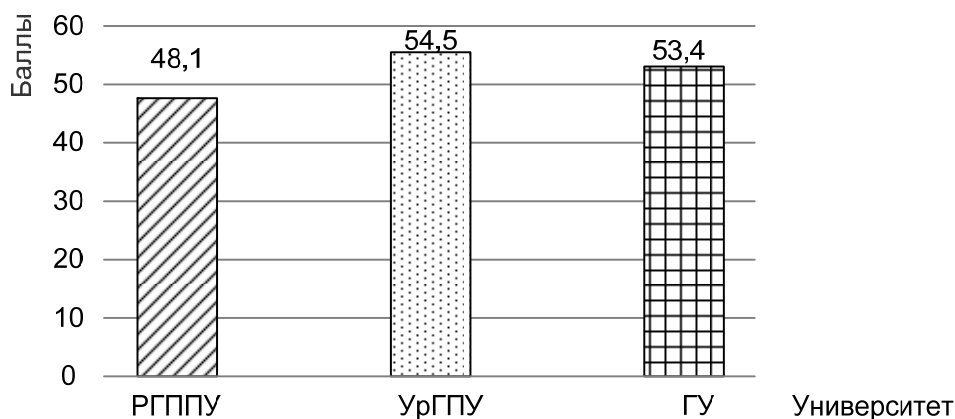


Рис. 3. Гистограмма по САТ (шкала «Гибкость поведения»)

Результаты по методике «Индивидуальные стили мышления» (система интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей: характера, мотивации, системы ценностей) представлены на рис. 4, по методике «Оценка уровня притязаний личности» – на рис. 5.

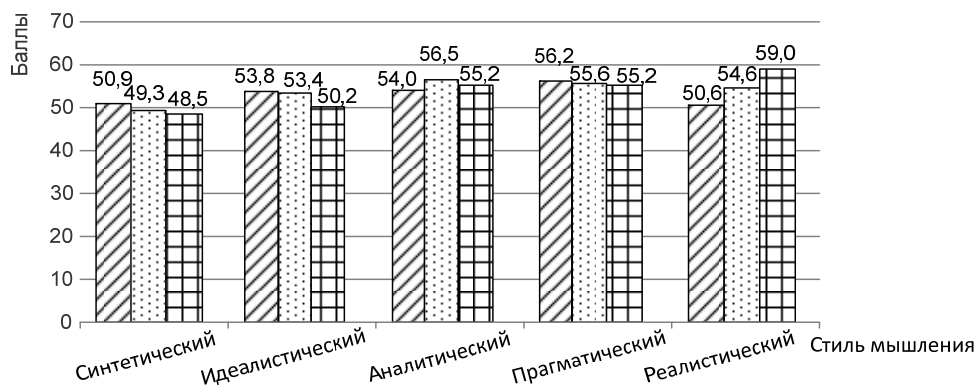


Рис. 4. Гистограмма по методике «Индивидуальные стили мышления»:

▨ – РГППУ; ▩ – УрГПУ; ▧ – ГУ

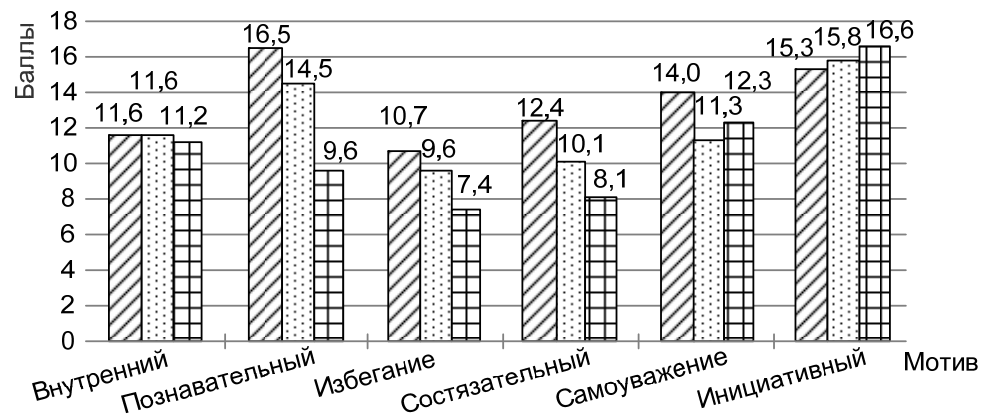


Рис. 5. Гистограмма по методике «Оценка уровня притязаний личности»:
 ▨ – РГПУ; ▩ – УрГПУ; ▧ – ГУ

Таким образом, результаты описательной статистики показали, что студенты РГПУ проявляют больше эмпатии, имеют меньшие показатели по методике волевой саморегуляции, доминантные стили мышления – прагматичный и аналитический, уровень притязаний – познавательный, инициативный мотивы, меньше всего реализуется мотив избегания. Выпускники УрГПУ выражают меньше эмпатии, демонстрируют больше самообладания в эмоционально волевой регуляции, доминантный стиль мышления – аналитический, имеют высокий показатель мотива инициативности, познавательности и низкий показатель мотива избегания. У студентов ГУ меньше всего выражена эмпатия, при этом они имеют высокие показатели волевой саморегуляции, в том числе по самообладанию, доминантный стиль мышления – реалистический, уровень притязаний – мотив инициативности, самый низкий результат по мотиву избегания.

Оценка достоверности различий между группами студентов разных вузов осуществлялась при помощи U-критерия Манна-Уитни (табл. 2). По результатам сравнительного анализа испытуемых РГПУ и ГУ выявлены расхождения между показателями состязательного мотива, а также различия по шкале «Идеалистический стиль мышления» и возрастным данным. У группы студентов РГПУ состязательный мотив выше ($\bar{X} = 12,4$), чем выпускников ГУ ($\bar{X} = 8,13$). В группах испытуемых УрГПУ и ГУ выявлены различия в возрасте, по шкале «Реалистический стиль мышления», в выборке РГПУ и УрГПУ – в по-

казателях уровня притязаний. У группы студентов РГППУ мотив самоуважения выше ($\bar{X} = 14,05$), чем у обучающихся УрГПУ ($\bar{X} = 11,33$).

Таблица 2

Оценка достоверности различий между группами студентов

Статистики критерия	В	Э	ВС	Н	С	ГП	Синт	Ид	Ан	Пр	Реал	Вн	Позн	Из	Сост	Сам	Ин
РГППУ и ГУ																	
Статистика U-Манна-Уитни	82,500	123,500	125,500	132,500	120,500	99,500	106,000	79,000	135,000	141,500	111,500	125,000	94,000	93,000	81,500	105,000	114,000
Асимптотическое значение	,003	,375	,412	,555	,322	,091	,140	,017	,616	,776	,198	,401	,060	,056	,022	,132	,224
УрГПУ и ГУ																	
Статистика U-Манна-Уитни	66,500	103,000	93,500	109,000	96,000	111,000	103,000	64,000	91,000	107,000	57,500	105,500	108,000	71,000	89,000	101,500	95,500
Асимптотическое значение	,014	,691	,429	,884	,490	,950	,692	,044	,371	,819	,022	,770	,851	,083	,326	,644	,476
РГППУ и УрГПУ																	
Статистика U-Манна-Уитни	140,500	102,500	148,000	136,500	146,000	98,500	120,000	143,000	106,500	149,500	142,500	145,500	98,000	146,000	104,500	85,000	137,000
Асимптотическое значение	,514	,111	,947	,650	,893	,084	,314	,815	,146	,987	,802	,880	,081	,893	,128	,029	,661

Примечание. В – возраст, Э – эмпатия, ВС – волевая саморегуляция, Н – настойчивость, С – самообладание, ГП – гибкость поведения, Синт – синтетический стиль мышления, Ид – идеалистический стиль мышления, Ан – аналитический стиль мышления, Пр – прагматический стиль мышления, Реал – реалистический стиль мышления, Вн – внутренний мотив, Позн – познавательный мотив, Из – мотив избегания, Сост – состязательный мотив, Сам – мотив самоуважения, Ин – инициативный мотив.

Результаты дескриптивной статистики показали, что у выпускников РГППУ выявлен высокий уровень познавательного мотива, что характеризует их как студентов, проявляющих интерес к результатам своей деятельности. Обучающиеся УрГПУ и ГУ отличаются заниженными показателями эмпатии, что говорит о несформированности способности понимать другого на основе сопереживания, поставить себя на его место. У группы студентов ГУ выявлены низкие показатели по шкалам «Мотив избегания» и «Состязательный мотив»: испытуемые характеризуются адекватным отношением к высоким результатам деятельности других субъектов, склонны объяснять неудачи своими знаниями и способностями. Высокие показатели по шкале «Инициативность» отражают проявление обучающимися инициативы и находчивости при решении поставленных перед собой задач. По остальным шкалам выявлены средние значения.

Гипотеза исследования нашла свое подтверждение в различиях выраженности показателя «Идеалистический стиль мышления» (у студентов РГППУ и УрГПУ несколько выше, чем у выпускников ГУ), состязательного мотива (у обучающихся РГППУ больше выражен, чем у студентов ГУ), уровня притязаний (высокие показатели у испытуемых РГППУ).

Теоретический анализ научной литературы, психологических исследований по описанной проблеме позволяет рассматривать психологическую готовность как настрой, актуализацию и мобилизацию возможностей личности для успешных действий, достаточная выраженность и единство ее компонентов – показатель высокого уровня подготовки специалиста [16, 17, 18]. Результаты исследования студентов разных вузов показали, что все испытуемые проявляют эмоционально-волевой, мотивационный, когнитивный компоненты психологической готовности, сравнительный анализ выявил отличия в их выражении. Следовательно, необходима разработка следующих проблемных вопросов: анализ содержания образовательных программ, учебных дисциплин, реализация которых позволит формировать и развивать компоненты психологической готовности на этапе профессиональной подготовки студентов-психологов; социальное взаимодействие с практикующими психологами с целью качественной организации практик (учебной, производственной, преддипломной), где обучаю-

щие смогут более эффективно проявить свои умения и навыки и готовность к реализации профессиональной деятельности.

Психологическая готовность выступает как составная часть профессионального становления и профессионализма, является средством формирования резерва активности субъекта, включает актуализацию и мобилизацию возможностей личности для успешных действий [19, 20, 21, 22]. Применительно к студентам данное состояние раскрывается во внутренней настроенности на определенное поведение с целью решения учебных или профессиональных задач [23, 24].

Для науки и практики важно понимание сущности феномена психологической готовности: реальная практическая деятельность субъекта труда должна быть успешной и эффективной, а уровень его профессионализма соответствовать требованиям профессиональной деятельности.

Список источников

1. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 414 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 346 с.
3. Ломов Б. Ф. Системность в психологии. 3-е изд. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. 423 с.
4. Водопьянов Д. А. Влияние профессиональной мотивации психологов на уровень их психологической готовности к профессиональной деятельности // Акмеология. 2017. № 1 (61). С. 53–58.
5. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
6. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
7. Индивидуально-психологические особенности студентов, обучающихся по направлению «Юриспруденция», как фактор готовности к профессиональной деятельности / И. В. Власюк [и др.] // Гуманизация образования. 2020. № 4. С. 70–83.
8. Increasing Psychological Literacy and Work Readiness of Australian Psychology Undergraduates through a Capstone and Work-Integrated Learning Experience: Current Issues and What Needs to be Done / K. Hamilton [et al.] // Australian Psychologist. 2018. Vol. 53, is. 1. P. 151–160. <https://doi.org/10.1111/ap.12309>.

9. Moore T., Morton J. The myth of job readiness? Written communication, employability, and the “skills gap” in higher education // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42, is. 3. P. 591–609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067602>.

10. Skilton C. J. Involving Experts by Experience in Assessing Students' Readiness to Practise: The Value of Experiential Learning in Student Reflection and Preparation for Practice // *Social Work Education*. 2011. Vol. 30, is. 3. P. 299–311. <http://doi.org/10.1080/02615479.2010.482982>.

11. Kek M., Huijser H. Exploring the combined relationships of student and teacher factors on learning approaches and self-directed learning readiness at a Malaysian university // *Studies in Higher Education*. 2011. Vol. 36, is. 2. P. 185–208. <http://doi.org/10.1080/03075070903519210>.

12. Кандыбович Л. А., Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 1976. 175 с.

13. Дмитриева О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 188 с.

14. Шипилова Е. В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 218 с.

15. Щербакова Ю. И., Могилевская В. Ю. Теоретический анализ феномена психологической готовности студентов к педагогической деятельности // *Мир науки, культуры, образования*. 2016. № 5 (60). С. 299–301.

16. Гусова А. Д., Хасиева А. В. Формирование личностных качеств будущих педагогов-психологов // *Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всерос. науч.-практ. конф.* Ростов н/Д: Изд-во Юж. федер. ун-та, 2018. Вып. 6. С. 222–226.

17. Сидорова А. А. Взаимосвязь учебной активности и психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности студентов-психологов // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*. 2021. № 2. С. 53–66.

18. Миллер О. М., Петрова Л. В. Исследование психологических особенностей личностной и профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева. 2020. № 2 (52). С. 197–208.

19. Дмитриева И. А., Морозова И. С., Елькина О. Ю. Особенности психологической готовности студентов педагогических направлений к профессиональной деятельности // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4, № 2 (14). С. 107–116.

20. Шнайдер В. Ф. Психологические условия готовности студентов к самореализации в предстоящей профессиональной деятельности // Матрица научного познания. 2020. № 8–2. С. 93–101. URL: https://os-russia.com/SBORNIKI/MNP-8_%E2%84%962-2020.pdf.

21. Хасанова И. И., Котова С. С. Психологическая готовность педагогов СПО к освоению новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 7. С. 147–167.

22. Оценка психологической готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности / А. Н. Самодерженков [и др.] // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 114–137.

23. Heaviside H. J., Manley A. J., Hudson J. Bridging the gap between education and employment: a case study of problem-based learning implementation in Postgraduate Sport and Exercise Psychology // Higher Education Pedagogies. 2018. Vol. 3, is. 1. P. 463–477. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462095>.

24. Staniewski M. W., Szopiński T. Student readiness to start their own business // Economic Research – Ekonomska Istraživanja. 2015. Vol. 28, is. 1. P. 608–619. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2015.1085809>.

Статья поступила в редакцию 25.10.2021; одобрена после рецензирования 14.01.2022; принята к публикации 14.02.2022.

The article was submitted 25.10.2021; approved after reviewing 14.01.2022; accepted for publication 14.02.2022.

Раздел 2. ЭКОНОМИКА И АДМИНИСТРИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

Научная статья

УДК [371.113.1:371.13/.14]:37.012.5

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-1-76-89

АНАЛИЗ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЦЕВ В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ДРУГИХ СТРАНАХ



Ксения Владимировна Аверьянова

магистрант

*Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону, Россия*

*oksa.aver.09@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-1111-0614>*

Аннотация. Рассмотрена актуальная проблема подготовки лидеров образования в странах Европы и Российской Федерации. Проанализированы особенности разработки национальных профессиональных стандартов для руководителей школ. Проведено исследование готовности лидеров образовательных организаций в России к введению нового профессионального стандарта с марта 2022 г. Отмечается необходимость создания школы по обучению, совершенствованию и развитию лидеров в нашей стране.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, компетенции, руководитель образовательной организации, управленец в сфере общего образования, лидер образования, квалификация, сертификация

Для цитирования: Аверьянова К. В. Анализ подготовки управленцев в сфере общего образования в России и других странах // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 76–89. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-76-89>.

Section 2. ECONOMICS AND ADMINISTRATION IN EDUCATION

Original article

ANALYSIS OF THE TRAINING OF MANAGERS IN THE FIELD OF GENERAL EDUCATION IN RUSSIA AND OTHER COUNTRIES

Kseniya V. Averyanova

Master's student

*South Federal University,
Rostov-on-Don, Russia*

oksa.aver.09@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-1111-0614>

Abstract. The article deals with the relevant issue of training education leaders in European countries and the Russian Federation. The features of development of national professional standards are analyzed. A study of the preparation of leaders of educational organizations in Russia for the introduction of new professional standards in March 2022 is conducted. The article highlights the relevance of creating a school for training, improvement and development of leaders in our country.

Keywords: professional standard, competencies, a head of an educational organization, a general education manager, an education leader, qualification, certification

For citation: Averyanova K. V. Analysis of the training of managers in the field of education in Russia and other countries // *INSIGHT*. 2022. № 1 (9). P. 76–89. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-76-89>.

Образовательная система – национальное достояние каждого государства. От качества программ обучения, уровня квалификации педагогов, сотрудничества с социальными партнерами, применения современных способов и методов научения, грамотного управления организацией зависит продуктивность процесса в частности и всей системы образования страны в целом.

Еще в начале XX в. европейские государства осознали важность развития образования как национального экономического фактора. Переоценка же системы образования в Российской Федерации произошла в конце прошлого столетия, в 90-е гг., когда ее основными компонентами стали механизмы рыночных отношений.

Национальная политика образования XXI в., по мнению А. С. Автономова и И. Н. Гавриловой, характеризуется следующими систем-

ными аспектами: политические, идеологические, социальные, социально-психологические, правовые, моральные, конфессиональные, организационно-управленческие, материально-технические, финансово-экономические. Важная роль отводится именно управлению общеобразовательной организацией [1].

К руководителю школы сегодня предъявляются самые высокие требования. О модернизации системы управления общеобразовательной организацией пишет Е. С. Ковальчук. В частности, она отмечает становление новой этики управленческой деятельности, расширение автономии учебного заведения, увеличение обязанностей его руководителя, которые обусловлены современными подходами к образовательной деятельности. Также исследовательница затрагивает проблему утраты привлекательности должности директора школы в европейских странах (аналогичная проблема существует и в Российской Федерации). По мнению Е. С. Ковальчук, чрезмерно завышены требования к его навыкам, знаниям, личностным характеристикам, в государствах Европы наблюдается дефицит «педагогических лидеров, в частности директоров школ... из-за ряда недостатков» [2, с. 40]:

1. Плохие условия труда: «перенагрузка» обязанностями, как результат – увеличение продолжительности рабочего дня, несоответствие оплаты труда, высокий показатель стрессовых ситуаций на рабочем месте (по сравнению с показателями управленцев в других отраслях), что в совокупности снижает интерес населения к этой должности.

2. Старение профессии: опросы директоров школ стран-участниц Организации экономического сотрудничества и развития показали, что в таких западноевропейских странах, как Бельгия, Дания, Австрия, Северная Ирландия, число управленцев в возрасте за 50 лет достигает критического максимума – 80 %.

3. Гендерный дисбаланс педагогических лидеров: в Бельгии, Португалии и Великобритании более 60 % руководителей школ – это женщины. В начальных школах Австрии, Швеции и Великобритании этот показатель составляет 75 %.

4. Отсутствие возможности постоянного карьерного роста.

5. Высокий уровень ответственности и подотчетности.

Непривлекательность должности директора школы в Западной Европе снижает возможности государств привлечь достаточное число

квалифицированных кандидатов на свободные места. Ситуация осложняется тем, что в ближайшие годы ожидается выход на пенсию ряда опытных директоров, а новые претенденты не всегда соответствуют современным требованиям к должности. Профессиональная деятельность директора в XXI в. претерпела существенные изменения и в настоящее время требует новых умений и навыков.

Таким образом, актуальность подготовки руководителей образовательных организаций остро стоит не только в Российской Федерации. В связи с этим многие исследователи рассматривают вопросы разработки образовательных стандартов и профессиональных компетенций именно руководителей школ. Внедрение стандартов для педагогических лидеров является средством повышения эффективности их профессиональной подготовки и профессионального развития [3].

Все национальные образовательные стандарты имеют единую цель – обеспечение высокого качества преподавания и знаний обучающихся: Национальный стандарт для директоров школ (Великобритания), Профессиональный стандарт лидеров образования начальной школы (Нидерланды), Национальный стандарт подготовки школьных руководителей (Швеция), Национальная квалификация администратора образования (Финляндия), Управление учебными заведениями. Общая концепция лидерства и управление развитием (Дания) [2]. Вовлечение учителей, лидеров школы, опытных директоров в профессиональное развитие является вкладом в качественное образование обучающихся.

Любая страна ввиду особенностей национальной политики и государственного законодательства внедряет свои стандарты для лидеров образования (общими категориями являются педагогический опыт, квалификация, сертификация). Так, в Нидерландах, Норвегии, Швеции, Ирландии если работник проявил задатки лидера в течение 3 лет педагогической работы, то он может стать руководителем школы, отсутствие высшего педагогического образования не является основанием для отказа в назначении, главным фактором выступает практическая и педагогическая деятельность.

Относительно высокие квалификационные требования к кандидатам на должность руководителя предъявляются в Дании, Бельгии, Испании, Германии, Франции, Португалии. Здесь необходимый опыт

педагогической работы составляет от 3 до 7 лет (квалификация не ниже уровня бакалавра).

В Англии и Финляндии, кроме вышеперечисленных требований, директор должен быть профессионально компетентен, иметь опыт преподавания, квалификацию учителя. Для развития управленческих компетенций претендентам предложено прохождение разработанных государственными образовательными организациями обучающих программ. После их завершения участникам выдаются аккредитационные сертификаты, являющиеся обязательным документом при рассмотрении кандидатуры на должность директора школы. Например, в Финляндии для получения сертификата администратора образования претендент должен пройти курс обучения (15 кредитов), состоящий из следующих дисциплин: «Основы публичного права», «Общее и муниципальное управление», «Администрирование в образовании», «Кадровое администрирование», «Финансовое управление» [2].

Система профессиональных стандартов Великобритании имеет богатую историю и признана одной из лучших в сфере профессиональных квалификаций. Наибольший интерес вызывают следующие ее направления [4]:

1) участники процесса разработки профессиональных стандартов (отраслевые советы по профессиональным навыкам, созданные еще в 1990-х гг.) и организация процесса их взаимодействия;

2) содержание (структура) профессионального стандарта (обязательные и необязательные разделы: название, критерии качества, знание и понимание, а также границы профессиональной деятельности, ценности и модели поведения);

3) методология разработки профессиональных стандартов (функциональный анализ, основанный на описании функций и результатов действий).

Как уже было отмечено, современному лидеру в сфере образования предъявляются высокие требования. Стать руководителем и управлять коллективом – это только часть работы. Ш. Адизес в практическом пособии «Совещания по Адизесу», используя собственные знания и опыт, а также результаты исследования в области организации и проведении совещаний, дает рекомендации о том, как

правильно принимать решения в управлении коллективом. Его методология была апробирована на тысячах коммерческих, некоммерческих, государственных и частных организаций. Практическое руководство отличается детальной проработкой и погружением в любую тему, может служить настольной книгой руководителю при проведении совещаний [5].

N. Doshi, L. McGregor подчеркивают: «Когда люди ясно понимают свои цели, то решают текущие задачи без дополнительного подробного управления, справляясь с необходимостью эксперимента и адаптации» [6, с. 5].

Впервые тема профессиональных стандартов в России возникла в 1997 г., была использована в Программе социальных реформ в Российской Федерации на период 1996–2000 гг., утвержденной постановлением Правительства России от 26.02.1997 г. № 222.

С 1 марта 2022 г. вводится в действие утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 19.04.2021 г. № 250н очередной профессиональный стандарт в сегменте образования – «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» [7]. Документ относится к директорам школ, заведующим детскими садами. В их обязанности входит:

- управление образовательной организацией;
- организация образовательных процессов;
- взаимодействие с коллективом организации, родителями учащихся, надзорными органами и смежными структурами;
- выполнение требований федеральных стандартов.

Руководитель должен иметь высшее образование [8]:

- специалитет или магистратура в рамках направления подготовки «Образование и педагогическая наука», а также профессиональная переподготовка по одному из направлений – «Экономика», «Менеджмент», «Управление персоналом», «Государственное и муниципальное управление»;
- бакалавриат в рамках направления подготовки «Образование и педагогическая наука» и магистратура из группы «Экономика и управление»;

- бакалавриат из группы «Экономика и управление» и магистратура в рамках направления подготовки «Образование и педагогическая наука»;
- специалитет, магистратура, профессиональная переподготовка по педагогическому профилю и курс по одному из направлений – «Экономика», «Менеджмент», «Управление персоналом», «Государственное и муниципальное управление».

В стандарте прописаны обобщенные трудовые функции руководителя образовательной организации по следующим категориям: в области управления общеобразовательной организацией, в том числе ее развитием, административной деятельности, взаимодействия с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами (трудовые действия, необходимые умения, знания, другие характеристики).

Положения профессионального стандарта будут действовать до 1 марта 2028 г.

О качественном управлении общеобразовательной организацией пишет А. В. Морозов. В своей статье он описывает результаты пилотного эмпирического исследования, нацеленного на научно-практический и акмеологический анализ необходимости разработки и внедрения профессионального стандарта «Руководитель общеобразовательной организации» как критерия соответствия современного директора школы запросам общества и требованиям сегодняшнего дня, своеобразного индикатора его управленческой и личностной компетентности [9].

Г. Г. Габдуллин также задается вопросом о проблемах школьного управления, с целью теоретического обоснования его научных основ рекомендует учебное пособие «Модернизация школы: проблемы управления», где описаны новые понятия теории управления образовательными системами, раскрыто содержание основных категорий, рассмотрены организационно-педагогические функции менеджмента школы и особенности теоретической и практической подготовки педагогических работников и руководителей образовательной организации в условиях реализации требований ФГОС [10].

В. М. Кашеева представляет практическую модель развития педагогического образования. В ее материалах представлен алгоритм управленческой деятельности руководителей образовательных организаций в условиях внедрения профессионального стандарта педагога в общеобразовательное учреждение, раскрыта роль методической службы в этом процессе [11].

Зададимся вопросом, насколько педагогические лидеры сегодня знакомы с требованиями новых стандартов.

В конце декабря 2021 г. и начале января 2022 г. нами проведено исследование в форме опроса среди руководителей общеобразовательных организаций. Его цель – выявление элементарных знаний о новых профессиональных российских и европейских стандартах, существующих профессиональных требованиях. Форма опроса – онлайн-формат (вопросы как закрытого, так и открытого типа), география исследования: Московская, Ростовская, Челябинская области, города – Краснодар, Санкт-Петербург, Ростов-на-Дону. Всего опрошено 26 респондентов.

На вопрос «С 01.03.22 г. в РФ вводится новый профессиональный стандарт руководителя образовательной организации, знакомы ли Вы с основными направлениями его деятельности?» испытуемые ответили следующим образом: 38,5 % – знакомы; 23,0 % – частично знакомы; 38,5 % – не знакомы. Следовательно, в целом респонденты заявляют об уверенном знании введения нового профстандарта (61,5 %).

Ключевым вопросом исследования, позволяющим выявить расхождения в достоверности ответов, стал следующий: «К какой категории направления по новому профстандарту относится такое трудовое действие руководителя, как формирование и поддержка организационной культуры общеобразовательной организации?». Верно ответили всего 7,7 % опрошенных (рис. 1). Вариант «управление взаимодействием с социальными партнерами» испытуемые не выбирали.

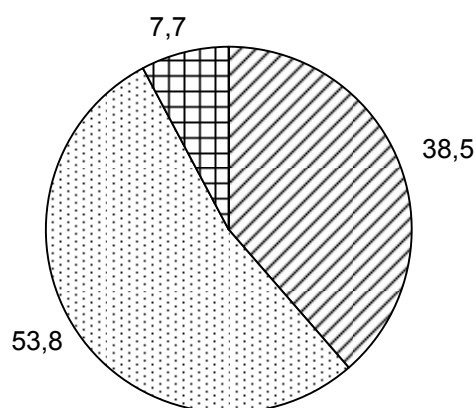


Рис. 1. Ответы респондентов на ключевой вопрос исследования, %:

▨ – управление образовательной организацией; ▩ – управление развитием образовательной организации; ▤ – администрирование

Следовательно, наблюдается противоречие: 61,5 % опрошенных заявили о том, что знакомы с новым стандартом руководителя общеобразовательной организации, а на вопрос по содержанию правильно ответили немногие.

Интересен следующий факт: ни один руководитель из числа опрошенных не имеет представления о четко сформированном понятии стандарта (рис. 2). Каждый респондент мог дать несколько вариантов ответов одновременно. Единственно правильный («Стандарты – это средства, которые используются для формирования суждений во многих сферах жизни и деятельности: будь то измерения длины, или оценивания написания произведения, или же оценки деятельности школьных лидеров... Они охватывают основные виды деятельности, которые предусматривают выполнение профессиональных обязанностей, и учитывают обстоятельства, которые работник должен учесть» [2, с. 41]) не был выбран опрошенными.

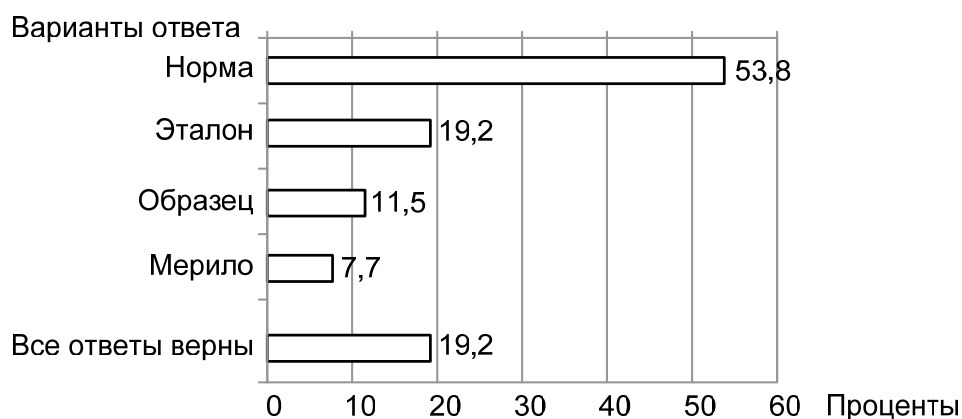


Рис. 2. Ответы респондентов на вопрос об определении понятия «стандарт»

По мнению респондентов, профессиональный стандарт утверждает компетенции специалиста, такой правильный ответ дали 69,2 % опрошенных.

Компетентный лидер, по результатам исследования, должен обладать такими профессиональными навыками, как управление (57,7 %), самосовершенствование (50 %) и успешность (38,5 %). Эти навыки

чаще всего указывали респонденты в своих ответах (можно было выбрать несколько вариантов) (рис. 3).

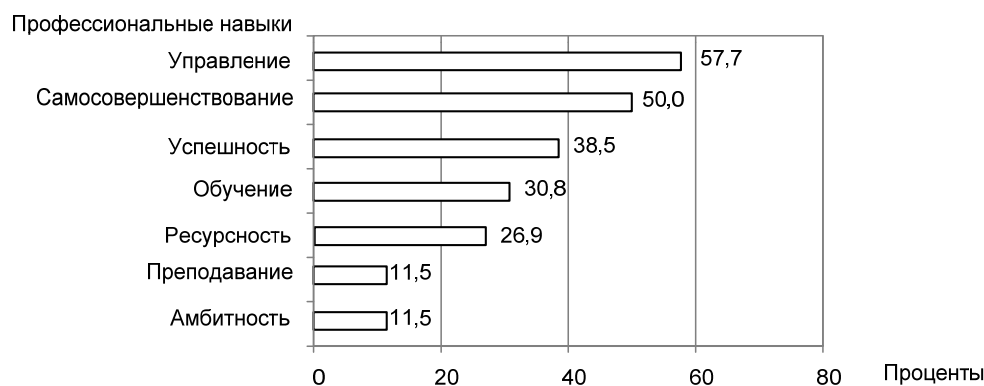


Рис. 3. Ответы респондентов на вопрос о профессиональных навыках педагогического лидера

Все перечисленные навыки соответствуют и европейским стандартам модели компетентности лидера школы, особенным является преподавание (ведение практической деятельности) и амбитность (умение рисковать).

Далее, исследование предполагало выявление у респондентов знаний об обязательных требованиях, предъявляемых к лидеру образовательной организации: педагогического опыта, квалификации, лицензии. Именно такие требования должны быть соблюдены по европейским стандартам при назначении директора школы на должность. Все опрошенные указали, что в РФ обязательными условиями работы руководителя образовательной организации являются педагогический опыт и квалификация.

В заключение анализа отметим, что 80,8 % респондентов считают, что такая форма обучения, как практическая школа обучения лидеров, в России будет востребована.

В этой связи нельзя не согласиться с А. Arenova, Е. Bayarystanova и R. Nurmuhametova в том, что проблема профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций по-прежнему актуальна, а ее решение является одним из эффективнейших ресурсов обеспечения качества образовательной деятельности [12]. Развивая

данную мысль, G. A. Baskan, S. Koçak и T. Turabik большое значение отводят именно модели подготовки школьных управленцев и повышению их квалификации [13]; о необходимости постоянной корректировки, модернизации системы подготовки и переподготовки кадров «с учетом требований современной, стремительно обновляющейся технологически и структурно экономики» пишет В. В. Дубицкий с соавторами [14, с. 8]. Кроме того, В. Cizmeci и O. F. Derindag отмечают высокую востребованность онлайн-программ в сфере образования и бизнеса, в своем исследовании они доказывают эффективность таких программ в системе повышения квалификации управленцев [15].

Рассматривая психологическую готовность руководителей образовательных организаций к управлению, Д. И. Казанцев и С. А. Минюрова называют ее ключевые характеристики: «ролевую пластичность, знание нормативов социально-ролевого поведения, позитивное самоотношение в целом и связанную с ним способность к саморефлексии, стремление к независимости и активной деятельности, жизнерадостность, сформированность системы ценностей» [16, с. 99].

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование выявило наличие следующих проблем:

- недостаточное знание базовых стандартов у лидеров образовательных организаций (соответствующие знания и умения должны стать основой одного из направлений системы повышения квалификации);
- отсутствие понимания понятия «профессиональный стандарт», снижение качества управления образованием в целом;
- осознание важности стандарта, способного диктовать требования к профессиональным компетенциям лидеров, в рамках только менеджмента управления, а не личностных качеств лидера;
- преобладающее значение в деятельности руководителя управленческих навыков, а не комплекса умений и требований лидерства;
- отсутствие понятия «личная сертификация» (в РФ – курсы повышения квалификации, отличающиеся формализмом);
- необходимость создания практической школы по обучению, совершенствованию и развитию лидеров.

Изучив российский и зарубежный опыт по организации и внедрению профессиональных стандартов и проведя исследование в данной области, можно сделать следующие выводы:

- национальные стандарты образования регламентируются государственной политикой и законодательством страны;
- разработка профессионального стандарта Российской Федерации осуществлена с учетом опыта стран Европы (Швеции, Англии, Финляндии, Норвегии и др.), где главным фактором назначения на должность директора школы выступает не столько педагогическое образование, сколько практическая деятельность;
- информирование о введении новых требований к руководителю образовательной организации находится на низком уровне, что подтверждают результаты нашего исследования, следовательно, компетенцию управленцев необходимо улучшить (высокое качественное освоение стандартов);
- повышение квалификации и самообразование руководителей школ носит формальный характер.

Таким образом, в настоящее время отмечается востребованность школы лидеров (практическая очная форма обучения), актуальны системная работа по ознакомлению руководителей образовательных организаций с новыми профессиональными стандартами, опытом образовательных компетенций других стран, повышение квалификационного уровня педагогических лидеров, получение ими личного сертификата.

Список источников

1. Автономов А. С., Гаврилова И. Н. Образовательная политика государства и развитие общества (на примере современной России) // Россия реформирующаяся. 2011. № 10. С. 202–220.
2. Ковальчук Е. С. Кадровые стандарты педагогических лидеров в школах стран Западной Европы // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 39–44.
3. Далингер В. А., Федоров В. П. Новые стандарты высшего педагогического образования и компетентностный подход // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11–1. С. 43–45.

4. Шестаков М. Организация разработки профессиональных стандартов в Великобритании. URL: https://cbnt.ru/analytics/professional_standarts/.
5. Адизес Ш., Лави Б. Совещания по Адизесу. URL: <https://www.mann-ivanov-ferber.ru/books/soveshhaniya-po-adizesu/>.
6. Doshi N., McGregor L. *Primed to Perform*. New York: Harper Business. 2015. 368 p.
7. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 19.04.2021 г. № 250н. URL: docs.cntd.ru/document/608483110.
8. Какое образование необходимо руководителю образовательной организации? / Совр. науч.-технол. акад. URL: <https://www.snta.ru/press-center/kakoe-obrazovanie-neobkhodimo-rukovoditelyu-obrazovatelnoy-organizatsii>.
9. Морозов А. В. Профессиональный стандарт директора школы как индикатор управленческой компетентности // Известия Саратовского университета. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2019. № 3. С. 203–209.
10. Габдуллин Г. Г. Новое исследование проблем школьного управления // Кавказский педагогический журнал. 2019. № 1 (132). С. 122–128.
11. Кашеева В. М. Внедрение профессионального стандарта педагога в образовательное учреждение // Вестник науки и образования. 2018. № 18–1 (54). С. 93–96.
12. Bayarystanova E., Arenova A., Nurmhametova R. Education System Management and Professional Competence of Managers // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 140. P. 427–431. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.448>.
13. Turabik T., Baskan G. A., Koçak S. Certain Developed Countries' School Manager Training Models and in the Light of these Models Suggestions for Turkey's School Manager Training // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 131. P. 236–243. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.110>.

14. Дубицкий В. В., Коновалов А. А., Кислов А. Г. К решению актуальных задач кадрового обеспечения в системе профессионального образования // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021. № 3 (46). С. 6–20. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.001>.

15. Derindag O. F., Cizmeci B. Are we ready for the new normal in e-business education? Sentiment analysis of learners' opinions on MOOCs // *The Education and Science Journal*. 2021. Vol. 23 (4). P. 181–207. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-4-181-207>.

16. Казанцев Д. И., Минюрова С. А. Исследование психологической готовности руководителей образовательных организаций к управленческой деятельности // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2021. № 4 (7). С. 87–101. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-87-101>.

Статья поступила в редакцию 13.01.2022; одобрена после рецензирования 11.02.2022; принята к публикации 14.02.2022.

The article was submitted 13.01.2022; approved after reviewing 11.02.2022; accepted for publication 14.02.2022.

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-1-90-102

О ТРАЕКТОРИЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Екатерина Александровна Рычагова

аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

*information152@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-5924-5841>*

Аннотация. Представлена оценка гипотез О. Е. Лебедева, предложенных в его статье «Конец системы обязательного образования», через инструмент SWOT-анализа, затронуты структурные и нормативные моменты развития системы общего образования. Описаны компетенции, какими в XXI в. должен обладать современный выпускник школы. Рассмотрена роль федеральных государственных образовательных стандартов в повышении результативности образовательной деятельности, качества образовательного процесса, в формировании условий для выполнения требований к качеству образовательного процесса. Сделан вывод о необходимости принятия в качестве основной траектории модернизации образовательной системы внедрения разных типов проектной деятельности.

Ключевые слова: образовательные стандарты, средство управления, образовательная система, результативность образовательной деятельности, качество образования, управленческие задачи

Для цитирования: Рычагова Е. А. О траекториях развития образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 90–102. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-90-102>.

Original article

WAYS OF EDUCATION DEVELOPMENT

Ekaterina A. Rychagova

graduate student

Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint-Petersburg, Russia

*information152@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-5924-5841>*

© Рычагова Е. А., 2022

Abstract. The article describes an assessment of O. E. Lebedev's hypotheses presented in his work "The End of the Compulsory Education System" through a SWOT analysis tool, touches on the structural and regulatory aspects of the development of the general education system. The article describes the competencies that a modern school graduate should have the 21st century. The article considers the role of federal state educational standards in improving the effectiveness of educational activities and the quality of the educational process, in creating conditions necessary to meet the requirements for the quality of the educational process. The conclusion is made about the need to accept the introduction of different types of project activity as the main trajectory of modernization of the education system.

Keywords: education standards, management tool, educational system, effectiveness of educational activities, quality of education, management tasks

For citation: Rychagova E. A. Ways of education development // INSIGHT. 2022. № 1 (9). P. 90–102. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-90-102>.

За последние два десятилетия произошли серьезные изменения в области образования: создана новая система образования, кардинально изменилась направленность учебно-воспитательного процесса, модернизировано содержание общего среднего образования в соответствии с задачами, которые продиктованы научно-техническим прогрессом. Но эти перемены, обусловленные необходимостью переориентирования на иные образовательные результаты, спровоцировали возникновение критической ситуации в системе образования. Мир понятный и предсказуемый с ожидаемыми результатами превратился в мир, наполненный двусмысленностями и неоднозначными описаниями планируемых действий [1]. В подобных условиях чрезвычайно важным является развитие таких ключевых компетенций, как критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация, которые, по мнению Д. П. Заводчикова, И. В. Осиповой и А. А. Шарова, необходимы для успешной профессиональной деятельности [2, с. 87]. Согласимся с М. Р. Арпентьевой, А. В. Демчук и Г. А. Степановой, что изменения в образовании должны быть нацелены на то, чтобы готовить обучающихся к динамичной, быстроменяющейся жизни, учить овладевать новыми знаниями и умениями, свободно и творчески мыслить [3], особенно в такое время, когда повсеместно наблюдается снижение вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, исследованием которого сегодня активно занимаются J. Korhonen, H. Tuominen и A. Widlund [4]. При этом очевидно, что основная роль в обеспечении данного процесса ложится на плечи учителей, которые, однако, сегодня сталкиваются с рядом проблем и дефицитов. Так, описанные Т. А. Заглодиной, А. А. Коноваловым и А. Ю. Сажиним

результаты всероссийского онлайн-зачета педагогической грамотности, проведенного в 2021 г., свидетельствуют о недостаточном уровне компетентности учителей в области психолого-педагогической грамотности (29,6 % от максимального уровня сформированности), в вопросах воспитания (33,4 %) и в области профориентационной деятельности (38,1 %) [5, с. 57].

Вместе с тем, как справедливо отмечают А. С. Габриелян и В. А. Гришук, современному обществу необходимы образованные, мобильные специалисты, которые смогут принимать решения самостоятельно в ситуации выбора [6]. Результатом обучения в школе должен стать выпускник, «умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике» [7]. Необходимость развития навыков XXI в. прописана в преамбуле национального проекта «Образование» и в образовательных стандартах. В оценках международной программы PISA [8], на которые сегодня идет ориентация при создании образовательных программ во всем мире, подчеркивается необходимость корреляции этих программ «с экономическим и социальным развитием страны» [9, с. 6]. Также постоянно говорится о неизбежности перехода от линейного обучения к нелинейному [10], от традиционного – к смешанному, о важности включения в образовательный процесс проблемно-ориентированного обучения [11].

В связи с вышеизложенным отметим, что цель данной статьи – выявить актуальные гипотезы неизбежной модернизации существующей системы образования. При этом объектом исследования явились государственные образовательные стандарты, а предметом – их влияние на те управленческие задачи, которые должны решаться на уровне образовательного учреждения в современных условиях.

Особо отметим, что данная проблематика уже представлена в научной литературе. Так, О. Е. Лебедев в статье «Конец системы обязательного образования?» размышляет о траекториях развития образования [12]. Основная гипотеза, выдвинутая исследователем, заключается в том, что государственные образовательные стандарты могут стать средством управления переходом от обязательной к альтернативной системе образования, если объектом нормирования станут управленческие задачи, которые должны решаться на уровне образовательного учреждения. Эта гипотеза конкретизируется в более частных установках, отно-

сящихся к разным разделам образовательных стандартов. Мы попытались сделать SWOT-анализ предложенных О. Е. Лебедевым гипотез для того, чтобы выявить наиболее перспективную.

Гипотеза 1. Образовательные стандарты могут выступать как средство управления изменениями в образовательной системе в следующих случаях:

- если в них поставлена задача таких изменений;
- определена значимость изменений для каждой группы участников образовательного процесса;
- если определена значимость выполнения стандартов для образовательного учреждения (ОУ).

В табл. 1 представлен SWOT-анализ гипотезы 1.

Таблица 1

SWOT-анализ гипотезы 1

Сильные стороны	Слабые стороны
Повышение степени самостоятельности в принятии решений в условиях расширения возможности их выбора Усиление ответственности за собственные решения Изменение отношения к стандартам не как к предписаниям, на которые надо как-то реагировать, а как к новым возможностям для решения существующих проблем образовательной практики Определение значимости изменений для каждой группы участников или для ОУ	Аккредитация образовательных учреждений, выполняющих все требования стандартов
Возможности	Риски
Руководители будут иметь более широкие возможности для разработки и реализации оригинальных образовательных программ, учителя – программ изучения учебных предметов, семья – индивидуальных образовательных программ Возможность нестандартности, рост многообразия в системе образования	Некорректная интерпретация требований и положений стандартов Отсутствие обязательного выполнения предписаний (стандартов) может «расслабить» образовательную организацию

Гипотеза 2. Результативность образовательной деятельности можно повысить в следующих случаях:

- если в образовательных стандартах вместо детального описания обязательных образовательных результатов ограничиться описанием уровня образованности, который должен быть достигнут на ступени начального, основного или полного среднего образования;
- если в образовательных стандартах предусмотреть то, что каждое образовательное учреждение обязано самостоятельно определить образовательные результаты, конкретизирующие и превышающие требования стандартов, возможность достижения которых оно гарантирует, и указать способы выявления этих результатов.

В табл. 2 приведен SWOT-анализ гипотезы 2.

Таблица 2

SWOT-анализ гипотезы 2

Сильные стороны	Слабые стороны
<p>Ступенчатое обучение: освоение универсальных учебных действий в начальной школе гарантирует успешность обучения в основной школе, которая, в свою очередь, гарантирует достижение уровня функциональной грамотности, достаточного для продолжения образования и решения задач социализации</p> <p>Повышение уровня функциональной грамотности (улучшение показателей PISA)</p>	<p>Разработка общих представлений о главных результатах каждой ступени школьного образования, исходя из возможностей, приобретаемых обучающимися на каждой ступени</p>
Возможности	Риски
<p>Полное среднее образование должно обеспечить достижение общекультурной и допрофессиональной компетентности на уровне, достаточном для решения проблем личностного самоопределения</p> <p>Каждая школа в своей образовательной программе сможет заявить о том, какое образование (в том числе дополнительное) сверх минимального уровня она в состоянии дать</p> <p>Приоритетная ориентация на состояние детей, на уровень готовности, а не на программу и требования, зафиксированные на конкретных страницах учебника</p>	<p>Усложнение образовательной программы (не по шаблону)</p> <p>Подход к определению образовательных результатов примут не все школы, поскольку в стандартах должно содержаться требование указывать в образовательной программе, кто и каким образом будет выявлять и оценивать реальные образовательные результаты обучающихся</p>

Гипотеза 3. Качество образовательного процесса в школах можно повысить в следующих случаях:

- если в стандартах отказаться от детализации требований к структуре и содержанию программ, входящих в состав образовательной программы школы (программа развития универсальных учебных действий, программа воспитания и социализации, программы отдельных учебных предметов и внеурочной деятельности, программа коррекционной работы), и ограничиться определением задач, которые должны решать эти программы;
- будут определены задачи по разработке и реализации индивидуальных образовательных программ, за выполнение которых отвечает школа;
- если в стандартах будет предусмотрена необходимость обоснования особенностей образовательной программы школы спецификой состава учащихся, образовательной среды, существованием школьных традиций (или иными факторами).

В табл. 3 приведен SWOT-анализ гипотезы 3.

Таблица 3

SWOT-анализ гипотезы 3

Сильные стороны	Слабые стороны
Проектирование образовательного процесса применительно к реальным социокультурным условиям Обеспечение не единообразия, а многообразия школ, что позволит полнее использовать их потенциал, их разные возможности Учет особенностей состава обучающихся	Отказ от создания документов, обладающих признаками соответствия установленным требованиям Отказ от детализации в структуре и содержании программ (школы окажутся в свободном плавании)
Возможности	Риски
Возможность предусматривать многообразие индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, включая разные варианты индивидуального прогресса в освоении учебных дисциплин	Необходимость разработки и реализации образовательных программ для конкретных классов Возрастание роли классных руководителей в организации образовательного процесса Возникновение предпосылок для создания института освобожденных классных руководителей, способных выполнять функции тьюторов

Гипотеза 4. Значимость образовательных стандартов в создании условий, необходимых для выполнения требований к качеству образовательного процесса, можно повысить в следующих случаях:

- если в стандартах будет указано, для какой группы участников образовательного процесса данные условия создаются;
- стандарты будут определять, кто несет ответственность за создание указанных условий;
- если стандарты будут предусматривать, что в образовательной программе школы должны быть названы условия сверх обязательных, создание которых школа гарантирует.

В табл. 4 приведен SWOT-анализ гипотезы 4.

Таблица 4

SWOT-анализ гипотезы 4

Сильные стороны	Слабые стороны
Использование адресной классификации: условия для обучающихся; условия для педагогического персонала; условия для родителей обучающихся; общие условия (относящиеся ко всем участникам образовательного процесса)	Обязательные условия: требования к пожарной безопасности, санитарно-гигиеническому режиму, обеспечению обучающихся учебными пособиями и т. д. Различие на практике многих условий, имеющих существенное значение для участников образовательного процесса
Возможности	Риски
Возможность стимулировать деятельность школ и органов управления образованием по модернизации условий для образовательной деятельности Возможность школе самой указывать в образовательной программе условия, которые она в состоянии создать сверх обязательного минимума	Стимулирование деятельности школ и органов управления образованием по модернизации этих условий Не каждая школа сможет обеспечить условия сверх обязательного минимума и гарантировать их создание

На наш взгляд, некоторые из описанных гипотез очень близки друг к другу и нацелены на большую автономию школ, как, например, на то, чтобы передать образовательной организации право самой решать, какие результаты и условия она может обеспечить, что позволит перейти от обязательной к альтернативной системе образования.

Во второй гипотезе предусмотрено, что образовательная организация уйдет от детального описания обязательных образовательных результатов, ограничится указанием уровня образованности, который должен быть достигнут на ступени начального, основного или полного среднего образования, а также школа сможет самостоятельно определить образовательные результаты, конкретизирующие и превышающие требования стандартов, возможность достижения которых оно гарантирует, и указать способы выявления этих результатов. Но в данной гипотезе не принимается во внимание социокультурный состав обучающихся, а также не учтено, каким образом и за счет каких ресурсов школа должна сама определить результаты, превышающие требования стандартов, и каким образом будет их гарантировать. В четвертой же гипотезе говорится об условиях, которые необходимы для повышения качества образования. Отметим, что в стандартах должно быть указано, для какой группы участников образовательного процесса данные условия создаются, но в данной гипотезе указано, что в стандартах необходимо предусматривать, что в образовательной программе школы должны быть названы условия сверх обязательных, создание которых школа гарантирует. Возникает вопрос: каким образом школа должна определить эти условия и как должна гарантировать создание этих условий?

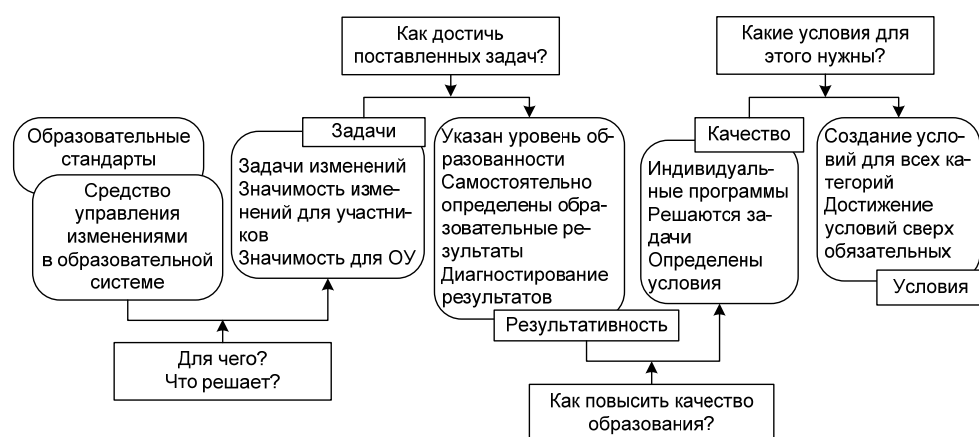
Однако нам больше импонирует третья гипотеза. К сожалению (или к счастью), традиционная школа переживает кризис, который усугубляется раздуванием значимости и важности ЕГЭ, а также рейтингованием школ, практикой слияния (укрупнения) школ. Доминирующие старые методы и формы обучения, устаревшее содержание школьных учебников и методов стимулирования ребенка, ригидная система оценивания знаний вступают в противоречие с желанием подростков быть значимыми, свободными, самостоятельными и компетентными. Решая задачи по повышению качества образования, важно обеспечить поддержку школ с низкими образовательными результатами, работающих в сложных социально-экономических условиях, а также адресно поддерживать обучающихся с проблемами в обучении.

Для модернизации образования в целом необходимо пересмотреть образовательные стандарты, которые могут выступать как средство управления изменениями в образовательной системе. По нашему мнению, образовательные стандарты должны учитывать следующие принципы построения учебного процесса: стимулирование чувства компетентности детей в процессе обучения, гибкое отношение к учебной программе как к ориентиру, а не жесткому руководству к действиям; принцип ценности внутренней мотивации, интереса и радости от процесса познания, размышлений и решения трудных задач, самостоятельного поиска, выдвижения гипотез; работа с задачами оптимального уровня сложности, дающими ученикам возможность добиваться успешных результатов и чувствовать себя компетентными; построение обучения по проблемному принципу, включающему в себя вопросы, обращенные к ребенку, а не регулярную выдачу ему готового знания, которое требуется воспроизвести.

Гипотеза 3 особенно привлекательна тем, что в ней предусмотрена необходимость обоснования особенностей образовательной программы школы спецификой состава обучающихся, образовательной среды, существованием школьных традиций (или иными факторами). Несомненно, модернизация российского образования, опираясь на общие тенденции мирового развития, должна отражать интересы российского общества и государства, связанные с формированием российской гражданской идентичности. Сегодня в связи с политической и экономической обстановкой в мире в школах все больше появляется мигрантов и инофонов (детей со своим родным языком, своей культурой). Кроме того, нельзя не принимать во внимание и тот факт, что Российская Федерация – многонациональная и многоконфессиональная страна, поэтому миссией современной школы является равенство в доступности качественного образования для разных и равных обучающихся. В связи с вышеизложенным необходимо учитывать специфику состава обучающихся и образовательной среды (т. е. кого и как мы будем учить). Исходя из специфики состава, образовательная организация должна выбирать свою стратегию развития, повышать качество образования в своем учреждении, проектировать образовательный процесс применительно к реальным социокультурным условиям.

Все это обеспечит не единообразие, а многообразие школ, что поможет полнее использовать их потенциал, их разные возможности, а обучающимся и их законным представителям позволит выбрать ОУ с учетом их образовательных потребностей. Появится возможность предусматривать многообразие индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, включая разные варианты индивидуального прогресса в освоении учебных дисциплин, что приведет к дифференцированию обучения.

Таким образом, по нашему мнению, трудно выбрать одну гипотезу из четырех вышеперечисленных. В каждой из них есть свои сильные и слабые стороны. С нашей точки зрения, все они должны работать в комплексе (рисунок).



Логика решения управленческих задач
(на уровне образовательного учреждения)

Поиск ответов на поставленные в данной схеме вопросы, установленные связи и зависимости заставляет размышлять над проблемой свободы выбора, предоставленной каждой школе. С нашей точки зрения, эта свобода все же должна регламентироваться федеральными, региональными и локальными документами, учитывая следующее:

- социокультурный состав обучающихся (специфика состава);
- условия, которые школа сможет обеспечить для каждого участника образовательного процесса (с перспективой развития и модернизации этих условий для достижения выше обязательного минимума);
- задачи по разработке и реализации индивидуальных образовательных программ, за выполнение которых отвечает школа.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Изменяющаяся реальность диктует необходимость создания гибких, мобильных образовательных программ. Проектная деятельность отвечает этому условию [13].

2. Образовательные программы должны учитывать специфику состава обучающихся, дифференциацию образовательного процесса. Проектная деятельность является эффективной технологией для реализации работы с обучающимися, имеющими различную подготовку [14, 15].

3. Опираясь на общие тенденции мирового развития, образовательная организация должна отражать интересы российского общества и государства, связанные с формированием российской гражданской идентичности. В школах все больше появляется мигрантов и инофонов (детей со своим родным языком, своей культурой). Проектная работа с такими детьми может помочь им социализироваться [16, 17].

Итак, все перечисленные обстоятельства заставляют нас принять в качестве основной траектории модернизации образовательной системы внедрение разных типов проектной деятельности. При этом мы убеждены, что программирование образовательного пространства может быть совмещено с выполнением требований современных образовательных стандартов, что предполагает освоение универсальных учебных действий, но при соблюдении определенных условий, не противоречащих установке на социализацию школьников, индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса. Кроме того, полученные в результате проектной деятельности продукты (результаты) могут эффективно использоваться для диагностирования качества образования, качества освоения универсальных учебных действий, для обновления критериев оценивания необходимых навыков и умений.

Список источников

1. Седых Т. Н. Концептуальный тупик в развитии современного российского образования и возможные пути выхода // Проблемы современного образования. 2020. № 1. С. 70–83. DOI: 10.31862/2218-8711-2020-1-70-83.

2. Шаров А. А., Заводчиков Д. П., Осипова И. В. Soft-компетенции как результат подготовки педагогов профессионального образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 82–90. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-82-90>.

3. Степанова Г. А., Демчук А. В., Арпентьева М. Р. Современная стратегия обновления и развития образования: кризис, проблемы, пути решения // Гуманитарные науки. 2020. № 4 (52). С. 19–31.

4. Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes // Contemporary Educational Psychology. 2021. Vol. 66. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101997>.

5. Коновалов А. А., Заглодина Т. А., Сажин А. Ю. Профессиональные дефициты: в каких компетенциях нуждаются учителя и родители // Образовательная политика. 2021. № 4 (88). С. 52–65. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-52-65>.

6. Габриелян А. С., Грищук В. А. Стратегическое планирование социально-экономического развития муниципального образования // Общество, экономика, управление. 2021. Т. 6, № 2. С. 73–77. DOI: 10.47475/2618-9852-2021-16212.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Минобрнауки Рос. Федерации от 17.12.2010 г. № 1897. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=387922>.

8. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: PISA, OECD Publishing, 2019. 308 p. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

9. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA–2018 и их интерпретация / К. А. Адамович [и др.]; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М., 2019. 28 с.

10. Тряпицына А. П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. 2012. № 3 (32). С. 4–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-razvitiya-kachestva-pedagogicheskogo-obrazovaniya>.

11. Bosica J., Pyper J. S., MacGregor S. Incorporating problem-based learning in a secondary school mathematics preservice teacher education course // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103335>.

12. Лебедев О. Е. Конец системы обязательного образования? // *Вопросы образования*. 2017. № 1. С. 230–260. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-230-259.

13. Киселева О. Н. Проектный подход в образовании: аспекты применения и инструментарий // *Основы экономики, управления и права*. 2021. № 4 (29). С. 31–34. DOI: 10.51608/23058641_2021_4_31.

14. Кутергин В. А., Шарипова Э. Р. Проектно-исследовательская работа обучающихся на основе сетевого образовательного модуля в условиях нетиповой образовательной организации: проблемы и возможности // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2021. № 1 (4). С. 24–32. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-1-24-32>.

15. Ильичева И. В. Проектно-исследовательская деятельность как форма реализации дифференцированного подхода в школьном образовании // *Наука и школа*. 2015. № 3. С. 55–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-issledovatel'skaya-deyatelnost-kak-forma-realizatsii-differentsirovannogo-podhoda-v-shkolnom-obrazovanii>.

16. Белихина Е. Н. Проектная деятельность как средство формирования социокультурной компетенции у инофонов // *Русский язык за рубежом*. 2019. № 6 (277). С. 96–111.

17. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // *Известия Саратовского университета. Сер.: Акмеология образования. Психология развития*. 2020. Т. 9, вып. 1 (33). С. 281–288. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288.

Статья поступила в редакцию 30.01.2022; одобрена после рецензирования 11.02.2022; принята к публикации 14.02.2022.

The article was submitted 30.01.2022; approved after reviewing 11.02.2022; accepted for publication 14.02.2022.

Научная статья

УДК 001.891:[001.38:378]

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-1-103-114

ПОДГОТОВКА ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анна Евгеньевна Трубачева

*кандидат физико-математических наук,
заместитель директора по организационной
и образовательной деятельности*

*Федеральный исследовательский центр
«Институт цитологии и генетики Сибирского
отделения Российской академии наук»,
Новосибирск, Россия*



*aetrub@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-9585-142X>*

Аннотация. Выявлена и методологически подтверждена закономерность успешности работы с молодежью, ее ранней профориентации в целях подготовки научных кадров и соответствующей научно-образовательной среды. Представлена поэтапная система отбора и обучения талантливых студентов, реализуемая в Федеральном исследовательском центре «Институт цитологии и генетики Сибирского отделения Российской академии наук». Определены факторы, влияющие на эффективность процесса подготовки научных кадров полного цикла.

Ключевые слова: подготовка кадров, научные кадры, научно-образовательная среда, исследовательская деятельность, ранняя профориентация молодежи, непрерывное образование

Для цитирования: Трубачева А. Е. Подготовка талантливой молодежи к исследовательской деятельности в условиях непрерывного образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 103–114. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-103-114>.

Original article

PREPARING GIFTED YOUTH FOR RESEARCH ACTIVITY IN CONDITIONS OF CONTINUING EDUCATION

Anna E. Trubacheva

*Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Deputy Director for Organizational and Educational Activity*

*The Federal Research Center
Institute of Cytology and Genetics,
Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences,
Novosibirsk, Russia*

aetrub@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0001-9585-142X>

Abstract. The article identifies and methodologically confirms the pattern of success in working with young people, their early career guidance in order to prepare scientific personnel and the corresponding scientific and educational environment. A step-by-step system for selection and training of gifted youth, implemented at the Federal Research Center Institute of Cytology and Genetics, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, is presented. The factors influencing the effective training of full-cycle scientific personnel are determined.

Keyword: Personnel training, scientific personnel, scientific and educational environment, research activities, early career guidance for young people, continuing education

For citation: Trubacheva A. E. Preparing gifted youth for research activity in conditions of continuing education // INSIGHT. 2022. № 1 (9). P. 103–114. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-103-114>.

В настоящее время крайне важными являются вопросы ранней профориентации талантливой молодежи, вовлечения одаренных студентов и школьников в работу над реальными задачами науки и бизнеса, а также непрерывной подготовки кадров для научно-образовательного комплекса каждого региона России. Существенную роль при этом играет среда, в которой у обучающихся формируются навыки структуризации полученных сведений, их анализа, сравнения и обобщения, развивается мотивация к изучению процессов и явлений [1] и, как следствие, появляется увлечение исследовательской работой.

Сегодня в отечественной и зарубежной практике активно реализуется множество различных моделей образовательной среды: развивающая, профессионально и личностно стимулирующая, эколого-личностная, антрополого-психологическая [2], инновационная [3] и др. М. Atanasijević-Kunc, V. Logar, R. Karba и др., говоря о важности сре-

дового обучения, среди его основных преимуществ называют стимулирование интереса обучающихся и возможность ускорения образовательного процесса [4].

Ю. Н. Зиятдинова рассматривает образовательную среду в контексте трех аспектов: как педагогическое окружение; как ответственность организации; как сетевое взаимодействие для подготовки конкурентоспособных специалистов инновационной экономики [5].

М. Соколов с соавторами, рассуждая о путях становления профессорами, отмечают, что ранняя продуктивность – еще до получения первой позиции – позволяет наилучшим образом предвидеть, как часто в будущем преподаватели будут писать статьи и книги. Другими словами, если человек способен создавать труды, которые будут интересны другим, то обнаружится это довольно быстро [6].

В своей статье К. В. Рожкова и С. Ю. Рощин проанализировали влияние некогнитивных навыков, формирование которых обусловлено генетикой и ранними этапами социализации, на индивидуальный образовательный выбор [7]. Исследование было направлено на выявление роли данных навыков в определении траектории обучения: наличие намерений продолжать образование в вузе, вероятность получения высшего образования, выбор направления обучения и уровня селективности образовательной организации. Эмпирической основой исследования послужили данные российского мониторинга экономического положения и здоровья населения Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» за 2011 и 2016–2018 гг. Анализировались образовательные намерения обучающихся (15–19 лет), а также совершившийся образовательный выбор молодежи (23–29 лет). Исследователи установили, что ключевыми с точки зрения образовательных стремлений и результатов являются такие психологические факторы, как открытость новому опыту, невротизм, добросовестность и внутренний locus контроля, однако показатели варьируются в зависимости от социально-экономических характеристик и пола респондентов. Также подчеркивается, что особую важность и значимость приобретают направленные преподавательские методики, обеспечивающие переход от выработки исключительно когнитивных навыков к стимулированию навыков эмоциональных и социальных, таких как командная работа и мотивационные подходы, формирование общего кругозора обучающихся.

П. С. Сорокин и Ю. А. Вятская провели анализ передового глобального экспертного дискурса в образовании до пандемии COVID-19 [8]. Исследователи изучили 25 докладов, опубликованных в 2012–2020 гг. ведущими экспертными организациями (ОЭСР, Всемирный банк и др.), посвященных проблемам образования (школьного или высшего) и его связи с рынком труда. Несмотря на доминирование в указанных докладах идей человеческого капитала, связь между «спросом», рассматриваемым через призму глобальных трендов, и «предложением» в виде навыков, которые должно обеспечивать образование, оказывается проблематичной. Работодатели и обучающиеся в докладах представлены как преимущественно пассивные игроки. Навыки, важность которых оказалась особенно значимой на фоне глобальной пандемии, такие как поддержание физического здоровья и активная самостоятельность, инициативность, не занимают ведущих позиций в экспертном дискурсе. Существенную роль в развитии образования доклады отводят управленцам и администрации образовательных организаций. Полученные результаты указывают на необходимость поиска новых подходов, экспертного обсуждения условий, содержания и результатов обучения в контексте продолжающейся глобальной пандемии.

Выявление талантов, творческих способностей человека происходит в основном в процессе обучения, причем речь идет не только про образование в традиционном смысле (лекции, семинары и т. д.), имеется в виду изменение на протяжении всей жизни. Так, опыт развития творческого воображения у школьников на занятиях по робототехнике представлен в работе К. В. Шабалина [9]. И. С. Ковалева определила преимущества арт-техники (развитие образного мышления молодежи) как проекта формирования образовательной траектории, который не только решает задачу ранней профориентации, но и создает канал коммуникации между корпорацией и ее сотрудниками [10]. Метод предоставления опыта для решения проблем межпрофессионального общения (сотрудничества) в области образования, связанных с ценностями, ролями и обязанностями, командной работой (мотивационное интервью), предложен А. N. Matsumoto, D. D. Sena, E. K. Kuzma и др. [11]. Различные широко применяемые тренинговые образовательные программы, включающие специальные игры и упражнения, отражены в работах Л. И. Бочанцевой, А. И. Сосновской, S. Кока, М. М. Mutluay и др. [12, 13].

В современном, стремительно меняющемся мире необходимо совершенствоваться буквально каждый день, так как полученные знания могут довольно быстро устареть. Поэтому развитие у обучающихся умений улучшать свои знания и навыки, получать новую информацию о последних исследованиях, разработках и открытиях в соответствующей профессиональной области формирует основу для реализации непрерывности и последовательности в обучении.

Концепция непрерывного образования заключается в том, что человек после формального окончания образовательной организации продолжает профессионально и личностно развиваться. В России данная концепция находит выражение в достаточно органично встроенных в образовательный процесс разнообразных учреждениях дополнительного образования, которые все больше сближаются с общим образованием, значительно усиливая его результативность. Одной из наиболее важных задач обучения по программам дополнительного образования является формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи.

Сегодня в практику как зарубежного, так и российского образования активно внедряются такие формы вовлечения студентов в инновационную, в том числе научно-исследовательскую, деятельность, как конкурс профессионального мастерства по итогам обучения в форме лабораторных занятий, проводимых в интерактивной конкурентной среде (Кентерберийский университет, Кентербери, Новая Зеландия) [14], фестиваль «Студенческая молодежь – науке» (Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, Саранск, Россия) [15], обучающее мероприятие «Научный WorkShop» (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия) [16] и др.

В научных и образовательных учреждениях Новосибирского Академгородка также разрабатываются особые формы работы с молодежью, которые развивают и стимулируют интерес к науке: популяризация научных знаний и достижений, научно-популярные познавательные лекции и мастер-классы, специальные образовательные программы, нацеленные на развитие интеллектуальных и творческих способностей детей, практико-ориентированное обучение, интегрированные и междисциплинарные образовательные модули, а также уникальные авторские образовательные методики.

Федеральный исследовательский центр «Институт цитологии и генетики Сибирского отделения Российской академии наук» (ИЦиГ СО РАН) является крупной научно-исследовательской организацией, одним из ведущих научных учреждений биологического профиля в Российской Федерации, в его структуре имеется образовательный центр, на базе которого при взаимодействии с вузами осуществляется обучение по программам магистратуры и бакалавриата, в том числе в сетевом формате, по программам аспирантуры и ординатуры, по программам дополнительного профессионального образования, а также реализуется практическая подготовка студентов, проводятся стажировки научных сотрудников.

В настоящее время ИЦиГ СО РАН – многопрофильное научное учреждение, занимающееся генетическими исследованиями, включает три филиала: Научно-исследовательский институт терапии и профилактической медицины (НИИТПМ), Научно-исследовательский институт клинической и экспериментальной лимфологии (НИИКЭЛ), Сибирский научно-исследовательский институт растениеводства и селекции (СибНИИРС) [17].

На базе ИЦиГ СО РАН осуществляется подготовка специалистов, отвечающих требованиям и специфике научных, образовательных и производственных организаций, действующих в рамках геномных исследований, применения генетических технологий для решения актуальных задач биотехнологии, медицины, сельского хозяйства (рис. 1).

В Институте цитологии и генетики большое значение уделяется работе с молодежью, в том числе со школьниками, ведь именно в подростковом возрасте происходит выбор интересующего направления деятельности, закладываются основы дальнейшего развития у ребенка исследовательских компетенций.

ИЦиГ СО РАН проводит научно-просветительские мероприятия, в которых ежегодно принимают участие более 600 детей. Целью таких мероприятий является развитие у школьников интереса к наукам о жизни (биологии, экологии, генетике) в игровой, творческой и проектной формах. Дополнительно для этих целей на базе института открыт интерактивный Музей истории генетики в Сибири, где организован научно-популярный лекторий для молодежи, который знакомит слушателей с современными достижениями ученых. Большое

внимание уделяется проведению экскурсий, что дает возможность школьникам из различных районов Новосибирской области и других регионов России познакомиться с удивительным миром наук о жизни.

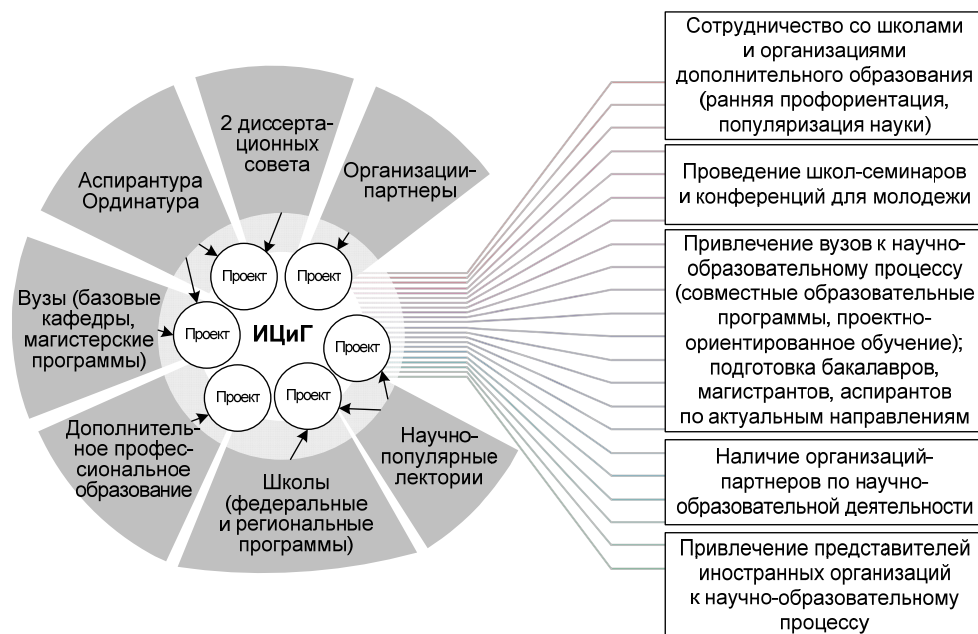


Рис. 1. Система подготовки талантливой молодежи в ИЦИГ СО РАН

Таким образом, Институт цитологии и генетики СО РАН служит местом формирования навыков в научно-исследовательской и практической деятельности у студентов и школьников, ранней профориентации молодежи, а также получения первого опыта индивидуальной научной работы.

Организация новых оригинальных практикумов, развитие мотивации к самостоятельным творческим занятиям составляют основу для создания различных проектов, в которых обучение сопряжено с постановкой и достижением реальных целей в соответствии с научными тематиками ИЦИГ СО РАН.

Наряду с этим образовательный центр на базе ИЦИГ СО РАН является местом для творчества не только молодежи, но и педагогов. Сотрудники центра создают инновационные методики, обобщают и используют лучший мировой опыт, разрабатывают образовательные

программы по генетике и генетическим технологиям как для школьников, так и для педагогических работников в целях повышения квалификации в соответствующей предметной области.

Институт цитологии и генетики является базовым научно-исследовательским учреждением для трех кафедр Факультета естественных наук Новосибирского государственного университета (НГУ) – кафедры цитологии и генетики, кафедры физиологии и кафедры информационной биологии, а также для кафедры генетики и селекции Новосибирского государственного аграрного университета. Студенты привлекаются к научно-исследовательской работе, выполняют квалификационные дипломные работы на базе научных лабораторий Федерального исследовательского центра ИЦиГ СО РАН, в том числе лабораторий СибНИИРС (ежегодно более 120 обучающихся).

В части подготовки кадров в области медицины Институт цитологии и генетики и его филиалы (НИИТПМ и НИИКЭЛ) взаимодействуют с Медико-профилактическим факультетом Новосибирского государственного медицинского университета и Институтом медицины и психологии В. Зельмана НГУ. Кроме того, ИЦиГ СО РАН разрабатывает и организывает запуск новых магистерских программ: например, образовательная программа по биоинформатике на Механико-математическом факультете НГУ, старт которой состоялся в 2020 г., образовательная программа по генетике растений на Факультете естественных наук НГУ в 2021 г.

Наряду с вышеперечисленными формами взаимодействия Новосибирского государственного университета и Института цитологии и генетики в 2020 г. был создан научно-образовательный центр «Институт генетических технологий НГУ – ИЦиГ СО РАН» (НОЦ ИГТ) для реализации с использованием новых технологий и лабораторного оборудования совместных проектов, включающих проведение научно-исследовательских работ и подготовку кадров высшей квалификации по направлению «Геномные исследования и генетические технологии» в соответствии с приоритетами научно-технологического развития Российской Федерации.

К работе НОЦ ИГТ привлекаются биологи, генетики, биоинформатики, математики, медики, химики, ИТ-специалисты и другие ученые. Разрабатываемые проекты и технологии в перспективе будут

преобразованы в соответствующие центры компетенций, а также центры оказания высокотехнологичных услуг в области медицины, что будет способствовать укреплению и развитию связей с работодателями, научными институтами и другими заинтересованными организациями, в том числе зарубежными партнерами.

На рис. 2 представлен вариант подготовки студента по междисциплинарному направлению.

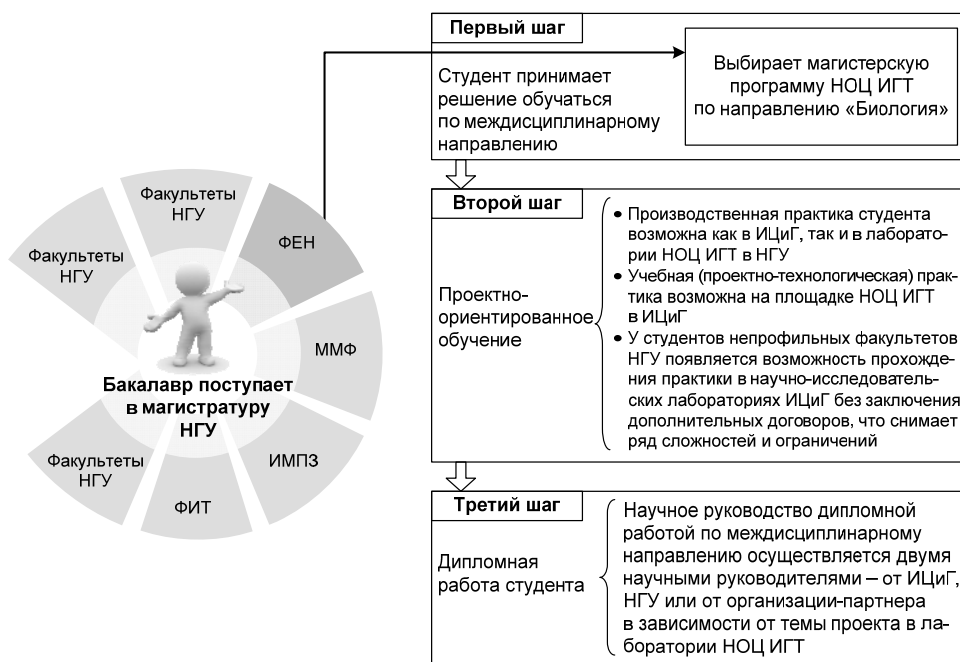


Рис. 2. Подготовка кадров в НОЦ ИГТ

по междисциплинарному направлению:

ФЕН – Факультет естественных наук; ММФ – Механико-математический факультет;

ФИТ – Факультет информационных технологий;

ИМПЗ – Институт медицины и психологии В. Зельмана

ИЦиГ СО РАН в 2019 г. вошел в состав Центра геномных исследований мирового уровня «Курчатовский геномный центр» (ЦГИМУ), в программу развития которого заложены масштабные научные проекты. Для их реализации необходимо настроить непрерывную подготовку кадров высокого уровня в области генетики и генетических технологий, а также анализа больших данных (биоинформатики). В настоящее время сотрудниками Института цитологии и генетики разра-

ботаны соответствующие образовательные программы повышения квалификации как для профильных специалистов, так и для магистрантов вузов России.

Отметим, что в рамках института реализуется обучение профессионалов базовому набору востребованных генетических методов (генетические маркеры в селекции, диагностика патогенов, генетические паспорта), осуществляется подготовка нового поколения селекционеров для Научно-исследовательского института сельского хозяйства и конкретных компаний, студенты участвуют в научных исследованиях ЦГИМУ «Курчатовский геномный центр», что служит хорошей отправной точкой для привлечения абитуриентов на базовые кафедры и магистерские программы ИЦиГ СО РАН.

Также Институт цитологии и генетики совместно со Сколковским институтом науки и технологий проводит курсы повышения квалификации специалистов в области генетики и селекции сельскохозяйственных растений для преподавателей и научных сотрудников профильных вузов и научно-исследовательских институтов.

В настоящее время в аспирантуре и ординатуре ИЦиГ СО РАН обучается более 100 человек по следующим направлениям подготовки: биологические науки, сельское хозяйство, фундаментальная и клиническая медицина. Аспиранты регулярно принимают участие в научных конференциях российского и мирового уровня, становятся победителями или призерами международных, всероссийских, ведомственных или региональных конкурсов молодых ученых, получают стипендии Президента РФ и Правительства РФ.

В Институте цитологии и генетики функционируют два диссертационных совета (по биологии и медицине), что позволяет молодым ученым завершить цикл подготовки и профессионального роста и в дальнейшем успешно строить свою карьеру.

Таким образом, на процесс непрерывного образования будущих ученых-исследователей влияют сразу несколько факторов: научная среда, особые формы работы с молодежью, научно-образовательная инфраструктура, тесная связь научного учреждения с вузами. Автор исследования убежден, что в совокупности названные факторы предоставляют возможность реализовать систему выявления и поддержки талантливых обучающихся, обеспечивают процесс подготовки научных кадров полного цикла.

Список источников

1. Батулин С. О., Стеклёнова А. И., Зубова С. В. Ежегодная сибирская межрегиональная конференция «Современные подходы к организации юннатской деятельности» (г. Новосибирск) как ресурс педагога в реализации средового подхода в дополнительном образовании детей // Научное наследие В. И. Верещагина: прошлое, настоящее, будущее: материалы Всерос. науч.-практ. конференции с междунар. участием, Барнаул, 27 окт. 2021 г. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2021. С. 4.
2. Experience of Integrating Humanities and natural sciences into the educational environment / M. Kukhta [et al.] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 206. P. 369–373. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.067>.
3. Abualrub I., Karseth B., Stensaker B. The various understandings of learning environment in higher education and its quality implications // Quality in Higher Education. 2013. Vol. 19, is. 1. P. 90–110. <https://doi.org/10.1080/13538322.2013.772464>.
4. Remote multivariable control design using a competition game / M. Atanasijević-Kunc [et al.] // IEEE Transactions on Education. 2011. Vol. 54, is. 1. P. 97–103. <https://doi.org/10.1109/TE.2010.2046489>.
5. Зиятдинова Ю. Н. Инновационная образовательная среда исследовательского университета // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20087>.
6. Как становятся профессорами: академические карьеры, рынки и власть в пяти странах / М. Соколов [и др.]. М.: Новое литературное обозрение, 2015. 822 с.
7. Рожкова К. В., Рощин С. Ю. Некогнитивные характеристики и выбор в сфере высшего образования // Вопросы образования. 2021. № 4. С. 35–73. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-35-73>.
8. Сорокин П. С., Вятская Ю. А. Международная экспертная повестка в образовании: ключевые характеристики и проблемные зоны // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 1. С. 11–52. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-11-52>.
9. Шабалин К. В. Развитие творческого воображения школьников на занятиях робототехникой // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 1 (4). С. 92–98. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-1-92-98>.

10. Ковалева И. С. Арт-техники как инструмент ранней профориентации // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2020. № 1 (1). С. 80–86.

11. The evolution of an interprofessional education motivational interviewing workshop: Finding the right balance / A. N. Matsumoto [et al.] // Journal of Interprofessional Education & Practice. 2020. № 20. Art. 100342. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2020>.

12. Бочанцева Л. И., Сосновская А. И. Развитие качеств лидера у подростков на тренинговых занятиях в школе // Проблемы современного образования. 2021. № 1. С. 236–248. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2021-1-236-248>.

13. Leadership education in prosthodontics: Development and impact of the Future Leaders in Prosthodontics (FLIP) workshops / S. Koka [et al.] // The Journal of Prosthetic Dentistry. 2019. Vol. 122, is. 1. P. 467–473. <https://doi.org/10.1016/j.prosdent.2019.03.006>.

14. MacKechnie J. R., Buchanan A. H. Creative laboratory model for large undergraduate engineering classes // Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice. 2012. Vol. 138, is. 1. P. 55–61. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000081](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000081).

15. Наумкин Н. И., Шекшаева Н. Н., Забродина Е. В. Обучение инновационной инженерной деятельности в состязательной образовательной среде // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 5. С. 64–98. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-5-64-98>.

16. Лыжин А. И., Коновалов А. А. Научный WorkShop как инновационная форма вовлечения студентов в исследовательскую деятельность // Проблемы современного образования. 2021. № 6. С. 248–257. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2021-6-248-256>.

17. Живая наука 2020: бюллетень-хроника / Ин-т цитологии и генетики Сиб. отд-ния Рос. акад. наук. Новосибирск, 2020. 26 с. URL: <http://www.bionet.nsc.ru/live-journal/assets/files/2020-1/May2020.pdf>.

Статья поступила в редакцию 11.11.2021; одобрена после рецензирования 07.02.2022; принята к публикации 14.02.2022.

The article was submitted 11.11.2021; approved after reviewing 07.02.2022; accepted for publication 14.02.2022.

Раздел 3. МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 371.047/.048:331.54

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-1-115-123

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Екатерина Александровна Герус

*учитель биологии и географии
Лицей № 40 Приморского района Санкт-Петербурга*

*аспирант кафедры теории и истории педагогики
института педагогики*

*Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия*

katrinkadr@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-3889-8405>



Аннотация. Рассматривается актуальная и значимая в настоящее время проблема профессионального самоопределения подростков, обозначены варианты профориентационной работы со школьниками на примере физико-математического, химико-биологического лицеев и общеобразовательной школы. Сделан вывод о значении комплексной поддержки обучающихся в профессиональном самоопределении, важности системы профессиональной ориентации в современном обществе.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, подростки, профессиональная ориентация, профориентация

Для цитирования: Герус Е. А. Система профессиональной ориентации как средство поддержки профессионального самоопределения подростков // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 115–123. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-115-123>.

Section 3. METHODS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Original article

THE CAREER GUIDANCE SYSTEM AS A MEANS TO SUPPORT PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS

Ekaterina A. Gerus

*Teacher of biology and geography
Lyceum № 40, Primorskiy district, Saint-Petersburg*

*Postgraduate student of the Department
of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy,
Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen,
Saint-Petersburg, Russia*

*katrinkadr@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3889-8405>*

Abstract. The article deals with a relevant and important issue of professional self-determination of adolescents and describes options of career guidance for school students on the example of physics and mathematics, chemistry and biology lyceums and a secondary school. The conclusion is made about the importance of comprehensive support to students in professional self-determination and the significance of the career guidance system in modern society.

Keywords: professional self-determination, adolescents, professional orientation, career guidance

For citation: Gerus E. A. The career guidance system as a means to support professional self-determination of adolescents // INSIGHT. 2022. № 1 (9). P. 115–123. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-115-123>.

Самоопределение в подростковом возрасте на протяжении многих лет является одной из актуальных тем педагогической и психологической теории и практики [1]. Исследования в области личного и профессионального самоопределения, выбора профессии продолжают оставаться приоритетными и в современности. Сегодняшнее время характеризуется повышением значимости личности, большое внимание уделяется ее развитию и самоорганизации, поэтому изучение проблемы самоопределения в профессии, в том числе в контексте отношения к труду, вновь выходит на первый план. Наше исследование нацелено на выявление существующих вариантов комплексной поддержки профессионального самоопределения подростков. Для этого

была изучена научная литература по данной теме, рассмотрено влияние качества профориентации, его комплексных элементов на самоопределение в профессии, проведено эмпирическое сравнение опыта работы различных общеобразовательных учреждений (ОУ) в этом направлении.

Инновационные процессы в образовании меняют принципы подготовки будущего специалиста, у обучающегося необходимо сформировать не только профессиональные знания, умения и навыки, но и такие качества, как мобильность, гибкость, коммуникабельность, самостоятельность, способность брать на себя инициативу, делать выбор и нести за него ответственность. В то же время проблема самоопределения человека в профессии является общественной, поскольку «связана с рынком труда, человеческим капиталом, направлением выявленных талантов в наиболее перспективные сферы деятельности» [2, с. 220]. Кроме того, одна из основных задач профориентационной работы – преодоление или сведение к минимуму противоречий, существующих между объективными потребностями общества в достаточной и сбалансированной кадровой структуре и сложившимися за долгие годы субъективными профессиональными желаниями и стремлениями молодежи, которая не может или не хочет подстраиваться под реалии текущего дня, что неизбежно приводит к дисбалансу спроса и предложения на рынке труда, неоправданному выпуску большого числа специалистов определенных специальностей, несостоятельным рейтингам престижности профессий и др. [3].

Таким образом, система профориентации должна решать большинство возникающих вопросов, положительно влиять на распределение человеческих ресурсов, адаптировать трудовые потенциалы субъектов к выбранной специальности, а также заниматься трудовым воспитанием подростков. Если работа по поддержке и развитию профессионального самоопределения ведется неэффективно, например, она не основывается на самооценке подростков, то в результате можно наблюдать снижение мотивации обучающихся, отсутствие самоопределения на отдельных этапах получения образования, что в конечном итоге приводит к проблемам в выборе профессии [4].

Современные социальные процессы актуализируют две, на первый взгляд, взаимоисключающие тенденции: с одной стороны, стрем-

ление людей к самостоятельности и определенной автономизации от общества, а с другой – намерение социума усилить свою формирующую роль [5, 6]. Процесс становления личности в современном мире характеризуется переплетением указанных тенденций и укреплением в нем тех компонентов, которые способны их интегрировать. Одним из таких компонентов выступает социально-профессиональная ориентация учащейся молодежи. «Для самоопределения в профессии необходим адекватный уровень самооценки, профессиональной пригодности и профессионального намерения» [7, с. 113]. Профессиональное самоопределение является частью общего процесса социализации подростков, необходимым условием их успешности и конкурентоспособности в современных социально-экономических реалиях [8].

В настоящее время проблема выбора профессии рассматривается в трех аспектах: в контексте социальной ситуации, в которой находится современная молодежь; с точки зрения самих подростков, определяющих будущей профессиональный путь; с учетом особенностей психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся [9]. Анализ существующих противоречий приводит нас к возможным путям их разрешения и необходимости построения новой модели профориентации.

Профессиональное самоопределение школьников происходит по большей части за счет именно профориентационной работы. Во всех общеобразовательных учреждениях система ее различна, но тенденции во многом схожи. Обязанности по данному виду работы обычно возлагаются на заместителя директора по воспитательной работе или на социального педагога организации. Основная деятельность в этом направлении ведется в 9–11-х классах: учащиеся выбирают высшее образование или меняют среднее образовательное учреждение на профессиональное, и главной задачей школ становится помощь в определении верного направления. Такой подход является одной из проблем современного профессионального самоопределения: профориентационная работа осуществляется только с подростками старшего возраста, в то время как поддержка младших школьников тоже необходима, результативная профориентация – итог индивидуальной работы в течение нескольких лет.

В рамках исследования мы сравнили системы профориентации в трех образовательных учреждениях: физико-математическом, химико-

биологическом лицеех и средней общеобразовательной школе Приморского района Санкт-Петербурга [10, 11, 12]. Анализ основан на изучении сайтов ОУ (раздел «Профориентация», нормативные локальные акты) и беседах со специалистом-профориентологом физико-математического лицея.

Во всех исследуемых школах налажены партнерские взаимоотношения с высшими образовательными организациями, такое партнерство позволяет отслеживать профориентационные мероприятия: дни открытых дверей, экскурсии в вуз, посещение открытых лекций, дни погружений в профессию и др. Основными партнерами физико-математического лицея являются Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций, Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России, что соответствует профилизации образовательного учреждения. У других ОУ было выявлено неполное соответствие профилю партнеров, но это и не является препятствием для реализации партнерских взаимоотношений. Также стоит отметить сотрудничество школ с организациями дополнительного образования, специалисты «Дома детства и юношества» посещают 5–6-е классы с целью ранней профориентации. Во всех ОУ используются материалы таких проектов, как «Проектория», «Билет в будущее», учащиеся посещают мероприятия в рамках этих проектов.

Подразумевается, что специалист-профориентолог проводит профориентационную работу с учащимися, однако ее расписание представлено только на сайте физико-математического лицея № 40 [10]. Отдельно стоит отметить, что в соответствии с отчетом за 2020–2021 гг. видно, что работа по профессиональному самоопределению реализуется с 5-го класса в разных адаптированных для младших подростков формах (игры, квесты). Общеобразовательная школа проводит консультации не только для своих учащихся, но и для родителей, а также педагогов, что, несомненно, демонстрирует комплексный подход в профориентационной работе.

Многие ОУ включают в систему профессионального и личностного самоопределения такой метод отслеживания индивидуальных успехов школьников, как «папка достижений» («портфель достижений»). Она может создаваться еще в рамках начальной школы или

дошкольной организации, в ней накапливаются результаты обучения, награды, достижения в различных сферах. Участники образовательного процесса могут отслеживать динамику или ее отсутствие в определенных областях и по итогам анализа строить профессиональные и творческие траектории роста обучающегося. Некоторые результаты «папки достижений» приносят дополнительные баллы при поступлении в вузы: например, в некоторых университетах золотой значок ГТО дает 5 баллов, победители и призеры регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников получают добавочно 10 баллов. Вместе с тем ведение такого портфолио не является обязательным для ОУ и вводится школой самостоятельно. В химико-биологическом лицее № 554 Приморского района разработано Положение об учете личных достижений обучающихся, в разделе «Мои перспективы» определены особенности фиксации успехов школьников и результатов мероприятий, связанных с их профессиональным самоопределением [11]. При создании и ведении портфолио обучающийся проводит непрерывную рефлексию собственной деятельности, что оказывает воздействие на формирование адекватного уровня самооценки, а в будущем положительно влияет на выбор направления профессиональной деятельности [13].

Стоит отметить, что в системе организации профориентации помимо классических методов деятельности часто используют инновационные. В физико-математическом лицее № 40 в соответствии с Положением о социальной практике обучающихся ведется работа по развитию социальной адаптации школьников, за счет чего осуществляется погружение в профессиональную деятельность (волонтерство, трудовые практики, организаторские и координирующие занятия) [10]. Старшие подростки получают опыт в различных сферах деятельности, анализируют собственные результаты. Формированию гибких навыков в лицее уделяется большое значение. Для их развития реализуется успешный инновационный проект – матрица soft skills, включающая в том числе «умный календарь» различных мероприятий, каждое из которых способствует формированию одного из навыков. Обучающийся строит свой индивидуальный маршрут, развивая свои умения шаг за шагом. Как известно, именно гибкие навыки являются «над-профессиональными», они обеспечивают результативность работы

в любой сфере деятельности. Такие навыки не являются предметными, а потому их называют универсальными. Данный вид работы в системе профессионального самоопределения можно охарактеризовать как весьма эффективный, так как обучающиеся ОУ самостоятельно (или с помощью педагога либо родителей, если речь идет о младших школьниках) формируют свой маршрут развития, что позволяет вести самоанализ и оценивать собственные возможности и перспективы. В то же время эта работа идет непрерывно (зачастую с начальной школы), что позволяет выстраивать взаимосвязанные и логичные маршруты в плане личностного и профессионального роста.

Изучив и проанализировав системы профориентации трех образовательных учреждений, можно сделать следующие выводы. Организация профессионального самоопределения и профессиональной ориентации учащихся должна реализовываться в рамках образовательных стандартов и Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [14]. Каждая школа разрабатывает собственную систему профориентации, которая включает общие разделы (профориентационные мероприятия, тестирование и диагностики, анализ их результатов), а также дополняется компонентами, созданными или используемыми ОУ самостоятельно (дневники самооценки, развитие гибких навыков, профессиональные пробы, профессиональные лектории и др.) [15].

В современном обществе профессиональный выбор человека – это результат социального договора между всеми субъектами, заинтересованными в итогах этого выбора. Например, в области профориентационной работы это непосредственно работодатели, сами обучающиеся и, конечно, их родители. Каждая из сторон заинтересована в высоком качестве профессионального самоопределения подростков на этапе обучения в образовательных учреждениях. Последние в этой системе выступают в роли посредников. Основная задача образовательного учреждения – это создать условия для взаимодействия между работодателем, обучающимся и родителем в контексте профессионального самоопределения [16]. Неоспоримым фактом является то, что современная система профориентации выходит за границы школьной, подключаются сторонние организации, службы занятости и др. Комплексная работа выводит профессиональное самоопределение на высокий уровень.

Список источников

1. Юсупова Б. С. Понятие и сущность профессионального самоопределения // Молодой ученый. 2019. № 21 (259). С. 315–317. URL: <https://moluch.ru/archive/259/59435/>.
2. Молодежный рынок труда: профессиональное самоопределение и современные трудовые предпочтения / С. М. Мальцева [и др.] // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 219–221.
3. Бучарская О. А., Невольниченко Н. А. Исследование профессионального самоопределения в юношеском возрасте // Молодой ученый. 2019. № 12 (250). С. 254–257. URL: <https://moluch.ru/archive/250/57452/>.
4. Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination / M. L. Wehmeyer [et al.] // Exceptionality. 2011. Vol. 19, is. 1. P. 19–30. <https://doi.org/10.1080/09362835.2011.537225>.
5. Afanasev V. V., Kunitsyna S. M., Nechaev M. P. Formation of the Environment of Professional Self-Determination in Russian Schools // Proceedings of the International Conference on the Development of Education in Eurasia (ICDEE 2019). М.: Atlantis Press, 2019. С. 86–91. DOI: 10.2991/icdee-19.2019.16.
6. Ярлыкова О. В., Рязова Д. А. Специфика профориентации подростков // Профессиональная ориентация. 2017. № 1. С. 245–250. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-proforientatsii-podrostkov>.
7. Зеер Э. Ф., Сыченко Ю. А. Актуальные проблемы профессиологии образования (по материалам нетворкинга «Профессиология: проекция в будущее») // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3 (46). С. 112–122.
8. Бородуля Л. М. Организация профориентационной работы в школе // Профессиональная ориентация. 2017. № 1. С. 23–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proforientatsionnoy-raboty-v-shkole>.
9. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. 455 с.
10. Профессиональная ориентация // ГБОУ Лицей № 40 Приморского района Санкт-Петербурга: официальный сайт. URL: <http://www.лицей40.рф/vospitatelnaya-rabota/professionalnaya-orientatsiya>.

11. Профессиональная ориентация // ГБОУ Лицей № 554 Приморского района Санкт-Петербурга: официальный сайт. URL: <http://sch554.spb.ru/professionalnaya-orientatsiya>.

12. Профессиональная ориентация // ГБОУ Школа № 573 Приморского района Санкт-Петербурга: официальный сайт. URL: <http://school573.ru/vospitatelnaya-rabota/professionalnaya-orientatsiya>.

13. Немов Р. С. Психология: в 3 кн. 4-е изд. М.: Владос, 2008. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 631 с.

14. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021 г.). URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>.

15. Ильина О. Б. Профессиональное самоопределение современных подростков: проблемы и пути их решения // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6, № 3. С. 255–263. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060324>.

16. Hui F. K. P., Tsang S. K. M. Self-Determination as a Psychological and Positive Youth Development Construct // The Scientific World Journal (TSWJ). 2012. Vol. 2012. Art. ID 759358. <https://doi.org/10.1100/2012/759358>.

Статья поступила в редакцию 30.01.2022; одобрена после рецензирования 11.02.2022; принята к публикации 14.02.2022.

The article was submitted 30.01.2022; approved after reviewing 11.02.2022; accepted for publication 14.02.2022.

Научная статья

УДК 378.147.146

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-1-124-135

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛАХ США, ФРАНЦИИ И РОССИИ



Татьяна Игоревна Загороднюк

преподаватель, аспирант

*Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону, Россия*

*Ktu1989@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-2886-974X>*

Аннотация. Рассмотрены вопросы реализации проектного обучения в школах США, Франции и России. Определены отличительные особенности понимания термина «проект», значения проектной деятельности для обучающихся, а также степени включенности педагогов в деятельность образовательных проектных групп. При сравнении выявлены недостатки в реализации проектного обучения в России. Представлены варианты преодоления данных барьеров исходя из опыта зарубежных стран.

Ключевые слова: технология проектного обучения, система образования США, система образования Франции, Ж. Пиаже, групповое проектное обучение

Для цитирования: Загороднюк Т. И. Проектное обучение в школах США, Франции и России // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 124–135. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-124-135>.

Original article

PROJECT-BASED LEARNING IN SCHOOLS IN THE USA, FRANCE AND RUSSIA

Tatiana I. Zagorodnyuk

teacher, graduate student

*Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia*

*Ktu1989@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-2886-974X>*

© Загороднюк Т. И., 2022

Abstract. The article deals with the implementation of project-based learning in schools in the USA, France and Russia. The article describes the key characteristics of the term “project”, the importance of project activities for students and the degree of involvement of teachers in the activities of educational project groups. The comparison makes it possible to identify problems of the implementation of project training in Russia. Based on the experience of foreign countries, the options for overcoming the barriers are presented.

Keywords: technology of project-based learning, the education system of the USA, the education system of France, J. Piaget, project team training

For citation: Zagorodnyuk T. I. Project-based learning in schools in the USA, France and Russia // INSIGHT. 2022. № 1 (9). P. 124–135. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-124-135>.

Проектное обучение (PBL) в настоящее время является составной частью школьного образования в различных странах мира от США и государств Евросоюза до стран Юго-Восточной Азии. Оно позволяет развить и сформировать ряд компетенций и навыков, которые не формируются в процессе традиционного образования (например, системное мышление и решение проблем, управление результатом и ответственность, управление собой, умение работать в команде и навык сотрудничества). Однако понятие «проектное обучение» в разных странах мира понимается неодинаково, да и вовлеченность педагога в образовательный процесс и требования, предъявляемые к преподавателям и обучающимся, также разнятся.

Образовательная система Российской Федерации стала внедрять PBL позже США и Европейских стран, потому в настоящее время изучение опыта реализации проектного обучения зарубежных стран и форм внедрения проектной деятельности в образование является актуальным.

В предлагаемой статье мы опишем опыт реализации проектного обучения в США, Франции и сложившуюся в России технологию проектного обучения. Данная работа позволит оценить практику реализации образовательных проектов в других странах и возможность применения зарубежного опыта в условиях РФ.

По мнению немецкого исследователя М. Кнолля, проектное обучение зародилось в XVI в. в архитектурных школах Рима и Парижа, где в рамках конкурсов реализовывались «*progetti*» – модели гипотетических зданий, выполняемые молодыми архитекторами согласно определенным требованиям в указанные сроки [1, с. 62]. Переопределение понятия и рост интереса к проектному обучению в странах Запада происходит в период с 1915 по 1965 гг., когда технология про-

ектного обучения была экспортирована из Европы в США и, будучи переосмысленной, вернулась обратно в Европу. В 1918 г. американский педагог У. Х. Килпатрик опубликовал работу «Метод проектов», основной идеей которой было то, что обучающиеся лучше всего учатся, если цель обучения находится в их сердце. Ранее продвигал данную идею в США Дж. Дьюи, который отстаивал теорию образования через всю жизнь и считал образование частью жизненного процесса, а не подготовкой к жизни [2]. Проектное обучение представляет собой яркий пример одновременной компиляции деятельностного, компетентностного и технологического подходов: развивая у обучающихся фантазию, творческие способности и готовность к сотрудничеству, а также ответственность за ход обучения, проектирование позволяет реализовывать деятельностный подход, получение же опыта самостоятельного решения учебных проблем – компетентностный, а использование проектирования на занятиях с целью оптимального построения и реализации дидактических задач дает возможность реализовывать технологический подход [3, с. 58].

Свойственное США представление понятия «проект» содержится в американском национальном стандарте ANSI/PMI 99–001–2004 «Руководство к Своду знаний по управлению проектами»: «Проект – это временное предприятие, предназначенное для создания уникальных продуктов, услуг или результатов» [4].

По мнению исследователей А. R. Bielefeldt, R. G. Paterson и Ch. W. Swan, в США сложно определить точно понятие обучения на основе проектов. Однако такой вид обучения должен удовлетворять пяти критериям: центральность проекта, наличие проблемы, конструктивность исследования, автономия и реализм. То есть проект должен занимать центральное место в учебной программе, в которой PBL практикуется, и основываться на не жестко определенной проблеме, которая побуждает студента к поиску проектного решения. Также автономия и реализм PBL подразумевают, что проект реализуется в рамках реальной обстановки студентом, а не преподавателем [5].

В американской практике серьезное внимание уделяется роли учителя в реализации проектного образования: учитель в рамках PBL развивается от лектора и менеджера по обучению до поставщика ре-

сурсов и участника процесса обучения; от эксперта – до советника (фасилитатора). Такое совмещение ролей дается непросто даже американским педагогам, давно внедряющим PBL.

В настоящее время в США PBL не является однородным, реализуются его различные формы. В частности, идет построение STEM-обучения (научно-технического, инженерного и математического обучения на основе проектов). STEM PBL – это учебный подход, использующий проект по крайней мере в двух из четырех предметных областей STEM, а также включающий в себя учебную ориентацию, основанную на конструктивизме. STEM PBL имеет междисциплинарный характер и требует от обучающихся поиска определенной проблемы, которую они будут исследовать в рамках проекта. Цели STEM PBL – помощь обучающимся в приобретении глубоких знаний и навыков их применения, а также формирование ответственности за свое обучение [6, с. 65].

Следующим направлением развития проектного обучения является совмещение PBL с сервисным обучением (*service learning* (SL), т. е. PBSL). *Service* понимается в данном случае как оказание помощи, поддержки другому человеку и как работа на благо общества; *learning* обозначает обучение в реальных ситуациях, направленное на решение конкретных проблем. Таким образом, изучение учебной дисциплины происходит через оказание реально востребованной помощи и реализацию общественно-значимых проектов [7, с. 130]. Результаты обучения с использованием PBSL позволяют повысить профессиональную компетентность самих обучающихся и уровень инженерного образования в целом [5].

Во Франции внедрение проектной деятельности в образовательный процесс идет с опорой на работы Ж. Пиаже и Дж. Брунера, продвигавших конструктивистский характер приобретения знаний. В теории Ж. Пиаже знание трактовалось как действие, т. е. активное умение. Для Ж. Пиаже, как об этом пишут Н. G. Furth и J. Youniss, развитие мышления имело своим источником координацию действий и описывалось как постепенное построение знания со стороны ребенка [8]. По мнению Дж. Брунера, ребенок строит свое обучение через социальное взаимодействие. О. Декроли, бельгийский врач, психолог и педагог также считает, что знание аккумулируется, когда ребенок сам открыл

и выразил его. С. Френе отмечает, что сделать учеников активными – одна из основных задач педагога (С. Френе реализовывал с обучающимися образовательные проекты и разработал ряд приемов проектного обучения: типографию, школьный кооператив, индивидуальные рабочие листы, свободные тексты).

Таким образом, эти авторы «нового образования», на которых ссылаются Н. G. Furth и J. Youniss [8], всячески стремятся к развитию активности обучающихся. Они выступают за школу, связанную с жизнью, потому что считают, что эксперименты, которые проводит сам ученик, являются лучшими способами обучения.

В настоящее время учебный проект во Франции понимается как совокупность мероприятий по решению проблемы из реальной жизни. Проект, таким образом, представляет собой набор более или менее сложных задач, которые обучающийся решает совместно с одноклассниками или одноклассниками с помощью своего педагога. Результат PBL двоякий: с одной стороны, происходит конкретное производство, материальное или интеллектуальное; с другой стороны, идет развитие у обучающегося знаний высокого уровня, а также междисциплинарных навыков.

Отметим, что во Франции существуют некоторые особенности проектной педагогики:

- проект ставит обучающегося в ситуацию, которая бросает ему вызов, при этом он должен быть инициирован конкретной жизненной ситуацией и быть ориентированным на определенный результат;
- обучение по проекту предполагает сотрудничество и координацию внутри проектной группы, преимущественно реализуются групповые проекты;
- оценка проекта производится в нескольких этапах (на различных стадиях реализации проекта), а не только в момент подведения итогов проектной деятельности;
- проектное обучение направлено на развитие знаний, междисциплинарных навыков, повышает самостоятельность и ответственность, развивает уверенность в себе у обучающегося, способствует развитию компетенций командной работы;
- проект должен иметь коммуникационную цель, которая придаст ему подлинный вид.

Продолжительность реализации проекта может быть от одной недели до года.

Перечислим цели проектного обучения во Франции:

1. Тренировка умений самостоятельно приобретать знания, навыки и способы их применения.
2. Получение возможности увидеть социальные практики, которые повышают значимость знаний и школьного обучения, а также открывать новые знания, новые миры, с точки зрения осознания или «мотивации».
3. Преодоление препятствий ценой новых знаний.
4. Побуждение стремления к получению новых знаний в рамках самого проекта.
5. Выявление достижений и недостатков в самооценке и оценке проекта.
6. Развитие у обучающихся навыков сотрудничества и коллективного интеллекта в целом.
7. Помощь каждому ученику в обретении уверенности в себе. Укрепление личностной и коллективной идентичности через форму расширения прав и возможностей, а также захват ведущей роли в обучении.
8. Развитие самостоятельности и способности делать выбор и договариваться о нем.

Очевидно, что учитель, который работает над проектом, не ориентирован на весь спектр этих целей, однако данные результаты реализуются в рамках проектного обучения. В связи с этим PBL во Франции выходит за рамки активных методов: это уже не просто обучение через действие: действия актора продуманы, скоординированы, структурированы в соответствии с точной целью. Подобный результат позволяет сопоставить достигнутые и ожидаемые результаты. И, таким образом, уровень простого намерения к познанию также является превышенным.

Отметим, что проектное обучение во Франции более требовательно ко всем участникам. Поэтому учитель иногда вынужден внедряться в проекты, давать советы, чтобы мотивировать своих учеников, однако он не становится полноценным руководителем проекта, как в американском варианте PBL. Здесь ответственность за планирование и реализацию проекта переложена на обучающихся, в связи

с чем снижены требования к результатам. Учитель предлагает широкий список тем, разъясняет цели проектной деятельности, проводит распределение этих тем между обучающимися и определяет результат проекта. Обучающиеся анализируют собственные потребности и исходя из них выбирают тему проекта.

Проектное обучение в Российской Федерации опирается на идеи Л. С. Выготского и А. С. Макаренко. Л. С. Выготский, на которого ссылается А. И. Макарова, делает акцент на принципах сотворчества воспитателей и воспитанников, свободы и стимулирования деятельности детей, самоорганизации и развития интересов [9].

А. С. Макаренко считал, как указывает В. А. Каранчук, что воспитать человека – значит воспитать у него перспективные пути. Образование и воспитание обучающихся в его колониях строились на основе совместной работы воспитанников. Подросткам систематически предлагались задания на выбор (это позволяет формировать умение делать осознанный выбор) [10].

Сущность понятия проекта в образовании в Российской Федерации в современный период исследовали такие ученые, как Н. Г. Алексеев, С. И. Карась, П. Н. Кетов, О. В. Конных, Е. С. Полат и др. Е. С. Полат определила суть понятия «проект» его прагматической направленностью на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы [11].

Отметим, что понятие и принципы реализации проектного обучения в России в настоящее время проходят стадию становления, единства между различными авторами нет. Так, С. И. Карась, О. В. Конных и П. Н. Кетов связали определение проекта с деятельностью обучающихся, обозначив тем самым важность фактора действия над проектным продуктом. Данные авторы понимают проект, как совокупность действий обучающихся для решения профессионально значимой проблемы, оформленной в виде конечного продукта [12]. С. С. Тимченко, А. А. Лазичев, А. В. Гураков напротив приоритетно поставили проектный продукт выше деятельности обучающихся и приблизили понятие «проект» к аналогичному понятию в экономике. В их понимании проект – это воплощение инновационных идей и предложений, которые могут быть реализованы в форме создания новых наукоемких изделий и технологий, востребованных на рынке или в промышленности [13].

Мы, со своей стороны, делаем акцент на следующем: для реализации проектной технологии в образовательном учреждении должны быть созданы условия, в рамках которых обучающиеся могли бы реализовывать данную деятельность совместно или индивидуально, также в случае возникновения затруднений участники проекта должны иметь возможность обратиться за помощью к наставнику, роль которого могут выполнять и учителя, и старшеклассники, и родители, и студенты, проходящие практику в образовательном учреждении. Сегодня в эпоху цифрового образования также крайне острым становится вопрос о реализации проектных технологий в условиях дистанционного обучения. Согласимся с S. Rafiq, E. Voeriswati и H. Usman, что электронное обучение стало важным инструментом учебной среды, необходимым альтернативным методом при изменении системы образования во время пандемии [14]. При этом опыт организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся посредством сетевого образовательного модуля в условиях дистанционного обучения представлен В. А. Кутергиным и Э. Р. Шариповой [15]. А Д. М. Гребнева, освещая данную проблему, называет ряд возможностей использования онлайн-сервисов для управления проектной деятельностью российских школьников. Среди таких возможностей особо выделим «возможность удаленно отслеживать статус решения разных задач проекта... и возможность контроля выполнения задач всеми участниками проекта» [16, с. 28].

Также при реализации проектных технологий к каждой группе участников PBL должен быть прикреплен наставник, который не только курирует работу в направлении развития проекта, но и помогает обучающимся управлять процессом обучения [13]. При работе над проектом педагогу-наставнику необходимо:

- помогать обучающимся в поиске нужных источников;
- самому являться источником информации;
- координировать весь процесс;
- поощрять обучающихся;
- поддерживать непрерывную обратную связь с обучающимися для успешной работы над проектом.

Однако такой план действий имеет существенные недостатки: в рамках российских школ отсутствуют индивидуальные учебные планы с факультативным изучением дисциплин, что повышает учебную нагрузку на обучающихся в процессе реализации проектной деятельности.

Обучающиеся сталкиваются с рядом трудностей при работе с проектами, в преодолении которых участвует педагог-наставник. Например, в их числе следующие [13]:

- постановка ведущих и текущих (промежуточных) целей и задач;
- поиск путей решения задач;
- исполнение наилучшего выбора при наличии альтернатив;
- корректировка (при необходимости) результата;
- сопоставление полученного результата с требуемым;
- аргументация выбора;
- беспристрастная оценка самой деятельности.

В ходе проектирования самым трудным для наставника является выполнение роли независимого консультанта, удерживающегося от подсказки даже в случае, если обучающиеся «идут не туда».

В настоящее время в России идет активное привлечение в рамках школьного обучения к процессу реализации проектной деятельности родителей (законных представителей), что делает образовательный процесс максимально прозрачным, открытым. Родители получают возможность личной оценки успехов или определенных затруднений своих детей, а также организации и качества образовательного процесса.

Из всего вышеизложенного можно резюмировать, что реализация проектного обучения в США, Франции и России имеет существенные различия.

При этом достоинствами процесса реализации PBL в США являются следующие:

1. Жесткая ориентация на продукт или результат, что предполагает развитый процесс целеполагания и формирования гибких навыков, таких как навыки решения проблем, тайм-менеджмента, стратегического мышления и т. д.

2. Интеграция проектной технологии в иные формы обучения и создание гибридных технологий обучения (например, STEM, PBL, PBSL).

Недостатками же североамериканского опыта реализации PBL являются следующие:

1. Минимальное внимание к процессу создания продукта и воспитательному значению проектного обучения.
2. Рост нагрузки на преподавателя, поскольку его участие в проектной деятельности предполагает реализацию различных ролей (от мотиватора до поставщика ресурсов).

К достоинствам процесса организации проектного обучения во Франции можно отнести следующие:

1. Учет психологических особенностей участников при реализации проектной деятельности и его воспитательное значение для них.
2. Незначительный рост нагрузки на педагога в процессе реализации проекта (в связи с тем, что педагог является участником проекта, мотивируя команду и выступая в роли эксперта, но не включаясь полноценно в деятельность команды).

Недостатком французской модели PBL является ориентация на процесс создания продукта в ущерб результату (результат по факту не важен). Это снижает ценность проектной деятельности для обучающихся, их мотивацию участия в проекте, а также в целом делает менее успешным процесс формирования гибких навыков.

В заключение отметим, что в России в настоящее время идет становление технологии проектного обучения. Во многом этот процесс ориентирован на североамериканский опыт реализации PBL, который имеет ряд отмеченных выше недостатков. Такой подход приводит к росту нагрузки на педагогов и обучающихся и обесцениванию деятельностного компонента в сравнении с продуктовым. В связи с этим, по нашему мнению, российской системе образования требуется анализ альтернативных путей внедрения проектной технологии обучения, к примеру опыта Франции, а также более глубокая проработка опыта реализации деятельностного обучения таких отечественных дидактов, как Л. С. Выготский и А. С. Макаренко.

Список источников

1. Кнолль М. Метод проекта: происхождение профессионального образования и международное развитие // Журнал промышленного педагогического образования. 1997. № 34 (3). С. 59–80.

2. Doing with Understanding: Lessons from Research on Problem and Project-Based Learning / J. S. B. Barron [et al.] // *The Journal of the Learning Sciences*. 1998. Vol. 7, № 3/4. P. 271–311. URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=105006%281998%297%3A3%2F4%3C271%3ADWULFR%3E2.0.CO%3B2-2>.

3. Коновалов А. А., Буторина Н. И. Педагогические технологии в музыкально-компьютерной деятельности студентов: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. 159 с.

4. Руководство к Своду знаний по управлению проектами (Руководство РМВОК): американский национальный стандарт ANSI/PMI 99–001–2004. 3-е изд. Пенсильвания, США: Project Management Institute, Inc., 2004. URL: <http://libed.ru/knigi-nauka/400683-1-rukovodstvo-svodu-znaniy-upravleniyu-proektami-trete-izdanie-rukovodstvo-pmbok-amerikanskiy-nacionalniy-sta.php>.

5. Bielefeldt A. R., Paterson K. G., Swan Ch. W. Measuring the Value Added from Service Learning in Project-Based Engineering Education // *International Journal of Engineering Education*. 2010. Vol. 26, is. 3. P. 535–546.

6. In-service Teachers' Implementation and Understanding of STEM Project Based Learning / S. Han [et al.] // *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 2015. Vol. 11, is. 1. P. 63–76. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1306a>.

7. *Durch Verantwortung lernen: service learning: Etwas für andere tun* / hrsg. A. Sliwka, C. Petry, P. Kalb. Weinheim: Beltz, 2004. 214 s.

8. Furth H. G., Youniss J. Reflections on Piaget's sociological studies // *New Ideas in Psychology*. 2000. Vol. 18, is. 2–3. P. 121–133. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00002-7](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00002-7).

9. Макарова А. И. Педагогическая концепция Л. С. Выготского // *Теория и практика общественного развития*. 2012. № 8. С. 129–133.

10. Карапчук В. А. Уроки Макаренко // *Социальная педагогика*. 2013. № 1. С. 74–81.

11. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования* / под ред. Е. С. Полат. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 269 с.

12. Карась С. И., Конных О. В., Кетов П. Н. Разработка медицинских информационных систем: проектно-ориентированная подготовка кадров // *Врач и информационные технологии*. 2011. № 5. С. 77–80.

13. Тимченко С. С., Лазичев А. А., Гураков А. В. Групповое проектное обучение // *Высшее образование в России*. 2007. № 4. С. 25–31.

14. Rafiq S., Boeriswati E., Usman H. E-learning in elementary schools: Educational system change during COVID-19 pandemic // *The Education and Science Journal*. 2021. Vol. 23, № 7. P. 170–186. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-170-186>.

15. Кутергин В. А., Шарипова Э. Р. Проектно-исследовательская работа обучающихся на основе сетевого образовательного модуля в условиях нетиповой образовательной организации: проблемы и возможности // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2021. № 1 (4). С. 33–40. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-1-33-40>.

16. Гребнева Т. Г. Управление проектной деятельностью школьников в условиях дистанционного обучения // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2021. № 3 (6). С. 22–30. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-3-22-30>.

Статья поступила в редакцию 24.01.2022; одобрена после рецензирования 04.02.2022; принята к публикации 14.02.2022.

The article was submitted 24.01.2022; approved after reviewing 04.02.2022; accepted for publication 14.02.2022.

Научная статья

УДК 378.147.35:004

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-1-136-146

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ



Екатерина Александровна Чекан

магистрант

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

*chekan-katya@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0478-088X>*



Ксения Анатольевна Федулова

кандидат педагогических наук, доцент

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

*fedulova@live.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-4659-3169>*

Аннотация. Рассматриваются вопросы использования технологий компьютерного моделирования для визуализации учебных элементов инженерных дисциплин с целью улучшения понимания структуры и особенностей функционирования сложных технических объектов и технологических систем. Проанализированы принципы цифровой дидактики и их влияние на формирование контента обучающих ресурсов. Представлен обучающий блог как современное средство осуществления информационно-цифровой подготовки педагогов профессионального обучения. Научная новизна работы состоит в том, что использование технологий компьютерного моделирования в качестве метатехнологий в процессе обучения современных магистров позволяет по-новому взглянуть на процесс цифровизации образования и на проектирование его содержательного наполнения. Практическая значимость исследования заключается в том, что включение технологий компьютерного моделирования в образовательную практику позволяет не только повысить ее качество, но и подготовить выпускника к вхождению в инновационную цифровую систему образовательной организации.

© Чекан Е. А., Федулова К. А., 2022

Ключевые слова: визуализация, информационно-цифровая подготовка, обучающий блог, компьютерное моделирование, педагог профессионального обучения

Для цитирования: Чекан Е. А., Федулова К. А. Проектирование цифровых образовательных ресурсов для осуществления информационно-цифровой подготовки магистров // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 136–146. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-136-146>.

Original article

DESIGNING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES FOR INFORMATION AND DIGITAL TRAINING OF MASTERS

Ekaterina A. Chekan

Master's student

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*chekan-katya@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-0478-088X>*

Ksenia A. Fedulova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*fedulova@live.ru,
<https://orcid.org/000-0002-4659-3169>*

Abstract. The article considers the use of computer modeling technologies for visualization of learning elements of engineering disciplines in order to improve understanding of the structure and functioning of complex technical objects and technological systems. The principles of digital didactics and their influence on the formation of the content of educational resources are analyzed. An education blog is presented as a modern tool for information and digital training of vocational education teachers. The scientific novelty of the work lies in the fact that the use of computer modeling technologies as meta-technologies for organizing information and digital training of modern masters allows us to take a fresh look at the process of digitalization of education and at the design of its content. The practical significance of the study lies in the fact that inclusion of computer modeling technologies in educational practice allows not only to improve its quality, but also to prepare a graduate to enter the innovative digital system of an educational organization.

Keywords: visualization, information-digital training, an education blog, computer modeling, a vocational education teacher

For citation: Chekan E. A., Fedulova K. A. Designing digital educational resources for information and digital training of masters // INSIGHT. 2022. № 1 (9). P. 136–146. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-136-146>.

В настоящее время производственная, экономическая и социальная сферы общества характеризуются стремительным переходом к использованию цифровых технологий и сервисов. Все это требует, как отмечает Т. Н. Жукова, переориентации образовательной политики в сторону реализации цифровой трансформации – перевода всех процессов в цифровой формат, использования компьютерных технологий в качестве технической поддержки основных организационных процедур, интеграции электронной информационно-образовательной среды и осуществления образовательного взаимодействия с помощью новых цифровых технологий [1].

Целостная реализация этой потребности невозможна без включения информационно-цифровой компоненты в систему подготовки будущего специалиста. Данная тенденция предполагает изменение содержания образования, наполнение его цифровым контентом, т. е. развитие у обучающихся умений быстрого восприятия и обработки поступающей информации, использования цифровых ресурсов, сервисов и технологий, в том числе в будущей профессии. При этом важно понимать специфику предстоящей выпускнику профессиональной деятельности. Так, в область профессиональной деятельности магистров, освоивших образовательную программу «Инженерная педагогика», входят вопросы проектирования, организации и реализации учебных процессов подготовки обучающихся в образовательных организациях в рамках различных инженерных специальностей. Как показывает практика, студенты испытывают трудности при освоении сложных технических дисциплин, когда требуется понимание структуры, принципов работы и функционирования различных механизмов, особенно в условиях традиционной формы занятий, отличающейся отсутствием качественного наглядного представления технологических объектов и систем [2]. Все это определило проблему настоящего исследования – необходимость содержательного наполнения и технологического обеспечения информационно-цифровой подготовки современных магистров образовательной программы «Инженерная педагогика».

Становится очевидным, что при осуществлении инженерной подготовки специалистов важно не только сформировать понимание инженерной системы, специфики ее внутреннего устройства, но и показать принципы функционирования такой системы, влияние различных

факторов на нее, особенности протекания физических явлений внутри инженерной системы, оценить динамику ее изменения, возможности оптимизации и прогнозы дальнейшего развития. Этого можно достичь с помощью использования инновационных образовательных технологий, в частности моделирования. Манипулирование компьютерными моделями позволяет изучить только необходимые для исследования свойства объекта-оригинала. Так, при подготовке инженеров данное средство обучения поможет реализовать заявленные функции, а также дать наглядно-образное представление сложных инженерных процессов и систем [3].

Как было отмечено выше, проектированием и реализацией профессиональной подготовки инженеров занимаются выпускники магистратуры соответствующего профиля, цель нашей работы – изменить и усовершенствовать содержание инженерного образования в части его информационной составляющей. Кроме того, важно понимать, что профессиональная деятельность педагога имеет бинарный характер, являющийся следствием соединения производственно-технологической и психолого-педагогической компонент. В нашем исследовании мы рассматриваем производственно-технологическую составляющую, где важное место занимает информационно-цифровая подготовка, качественная организация которой необходима для оснащения образовательного процесса новыми цифровыми средствами, формирования особого восприятия информационных процессов и практики понимания использования цифровых технологий [4].

Высокая эффективность применения компьютерного моделирования, как отмечают иностранные источники, не вызывает сомнений. Эта технология успешно зарекомендовала себя в различных областях науки, техники и экономики, и в настоящее время ее используют как одну из передовых технологий и даже определяют как мета- или над-технологии [5].

Следовательно, целью информационно-цифровой подготовки становится развитие личности информационно компетентного педагога профессионального обучения, осуществляющего обучение профессиональных кадров для различных сфер экономики с помощью имеющихся возможностей компьютерного моделирования, разработке 2D и 3D моделей с их последующей анимацией, владеющего тех-

нологиями организации образовательного процесса средствами цифровых сервисов и ресурсов и обладающего развитым информационно-цифровым мышлением [6].

Задачи информационно-цифровой подготовки педагога профессионального обучения [7]:

- 1) освоение принципов, методов и способов интеграции цифровых ресурсов и сервисов в профессиональную подготовку;
- 2) проектирование содержания обучения на основе создания компьютерных моделей, их анимации и визуализации сложных технических объектов и систем;
- 3) развитие информационно-цифрового мышления;
- 4) трансформация концептуальной модели представления объектов различной степени сложности с использованием цифровых технологий.

Реализовать фрагмент такой сложной интегративной подготовки можно при изучении дисциплины «Компьютерное моделирование в профессионально-педагогической деятельности», основными задачами которой являются следующие:

- 1) применение математических методов и цифровых технологий для разработки средств обучения (компьютерные модели инженерных систем, анимированные ролики и презентации);
- 2) оценка результативности использования технологий анимации и визуализации компьютерных моделей в реализации образовательного процесса;
- 3) создание обучающих интерактивных презентационных и видеоматериалов с элементами анимации;
- 4) подготовка визуального контента в рамках участия в работе научно-исследовательских мероприятий (семинаров, выставок, конференций и т. д.).

Невозможно эффективно реализовать образовательный процесс без использования современных обучающих программных ресурсов, способствующих наилучшему представлению информации и ее качественному усвоению [8]. Как отмечает А. С. Зуфарова, на рынке имеется огромное количество различных по виду и функционалу обучающих программных продуктов, однако более целесообразно использовать технологии, которые позволяют быстро, лаконично и гра-

можно изложить учебный материал и обеспечить интерактивное взаимодействие с обучающимися в рамках одной платформы [9]. Одним из таких средств является обучающий блог. Он кардинально отличается от других электронных учебных ресурсов: постоянное взаимодействие участников образовательного процесса дает возможность применять данную технологию не только в системе традиционного очного обучения, но и в рамках дистанционного формата обучения, что особенно актуально в условиях пандемии COVID-19 [10].

На основе анализа интернет-источников и научно-педагогической литературы можно определить обучающий блог как специально организованное веб-пространство, основное содержимое которого представлено в виде текста, объявлений, записей, изображений или мультимедиа элементов, в совокупности помогающих реализовать основную задачу – обучение.

Основные достоинства обучающего блога:

- наглядное представление материала (включение графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фотоинформации);
- применение интерактивных фрагментов, что позволяет обучающимся изучать материал в определенном темпе;
- возможность корректировки содержания;
- создание удобной навигации: быстрый переход по гиперссылкам, в том числе на сторонние ресурсы, доступность в любое время (в печатных ресурсах навигация осуществляется посредством оглавления, что замедляет работу, особенно с изданиями большого объема);
- использование дополнительных средств воздействия на обучаемого (видео-, аудиоинформация, мультимедиа), что способствует стимулированию мыслительных процессов.

Обучающий блог имеет большую практическую ценность в методике преподавания. С его помощью можно наглядно представить учебный материал, имитировать процессы. Посредством традиционных методов обучения это сделать намного сложнее [11].

Преимущества обучающего блога можно описать и с точки зрения его эффективного воздействия на обучающегося:

- развитие мышления при самостоятельном изучении материала;
- формирование профессиональных умений и навыков;

- развитие умения ориентироваться в проблемных ситуациях, мотивации самостоятельно решать трудовую проблему;
- воспитание информационной культуры;
- формирование эстетической культуры (мультимедийные технологии и компьютерная графика).

Для реализации качественного обучающего блога необходимо определить требования, предъявляемые к процессу его разработки, содержательному наполнению и функционалу. Их выполнение позволит повысить уровень усвоения информации у студентов и сделать процесс обучения более эффективным [12]. Исследователи определяют следующие основные дидактические принципы цифрового образовательного процесса, соблюдение которых необходимо для корректной разработки обучающего блога [13]:

1. Доминирование процесса учения – преподавание (как организация образовательного процесса) носит вспомогательный характер, главная роль отводится самостоятельности и самообразованию обучающегося.

2. Персонализация – обучающийся влияет на проектирование индивидуального образовательного маршрута, темп и уровень освоения образовательной программы с учетом собственных образовательных потребностей и других особенностей.

3. Целесообразность – использование эффективных педагогических технологий, которые способствуют достижению поставленных целей образовательного процесса.

4. Гибкость и адаптивность – образовательный процесс полностью подстраивается под каждого обучающегося, учитываются все его индивидуальные особенности, чтобы максимально увеличить объем усвоенного материала.

5. Успешность в обучении – закреплению материала в процессе обучения отводится доминирующая роль. Рекомендуется второстепенные составляющие образовательного процесса и (или) общеобразовательные дисциплины реализовывать в электронном формате, а усвоение умений и навыков профессионального значения – в аудиторном.

6. Сотрудничество и взаимодействие (принцип интерактивности) – применение групповых форм организации учебной работы и активное использование многосторонней коммуникации.

7. Практикоориентированность – цели и задачи образовательного процесса напрямую связаны с будущей профессиональной деятельностью обучающихся.

8. Нарастание сложности – использование цифровых средств позволяет автоматизировать уровень и темп освоения учебного материала (от простого к сложному, от общего к частному и т. д.).

9. Насыщенность образовательной среды – избыток образовательных ресурсов для возможности выбора и корректировки персональной учебной траектории.

10. Полиmodalность (мультимедийность) – использование зрительных (инфографика, презентации, наглядные модели), слуховых (аудиокниги и т. д.) и моторных (тренажеры, симуляторы) каналов восприятия информации при разработке учебных занятий.

11. Включенное оценивание – реализация таких инструментов оценивания, которые могли бы непрерывно в процессе выполнения учебных заданий осуществлять обратную связь, при этом должна допускаться возможность ошибки и ее исправления неограниченное количество раз.

Обучающий блог должен отвечать требованиям открытости (возможность быстрого обновления учебной информации), интерактивности (наличие обратной связи – консультирование с преподавателем), визуализации учебной информации (наглядное представление изучаемого объекта и его частей), управляемости (контроль учебно-познавательной деятельности обучающихся, система отмены собственных действий, развитая поисковая система, изменение и настройка интерфейсных элементов) [14].

Для разработки учебно-методического сопровождения дисциплины и представления его в виде блога сегодня на рынке программного обеспечения создано множество различных облачных решений: Blogger, Tumblr, Livejournal. Анализ их возможностей позволяет сделать вывод, что наиболее предпочтительным является программный ресурс компании Google – *Blogger* [15]. Он не только гарантирует интеграцию со всеми продуктами компании, но и позволяет быстро редактировать информацию и просматривать ее на любом современном, в том числе мобильном, средстве.

Содержание дисциплины «Компьютерное моделирование в профессионально-педагогической деятельности» направлено на изучение инновационных технологий визуализации информации, важное место уделяется тем цифровым продуктам, задача которых – представить учебный материал, например, средства для разработки презентационных материалов, анимации, видеороликов и интерактивных элементов.

Для создания презентационных материалов могут использоваться как облачные сервисы, так и десктопные программные приложения. По нашему мнению, программный продукт *Microsoft PowerPoint* эффективен при разработке стильных интерактивных презентаций (наличие большого количества инструментов редактирования, фонов, шаблонов и шрифтов, возможности работать в команде, вставлять видео, аудио, таблицы и графики и т. д.).

Из облачных сервисов стоит обратить внимание на сервис *Google Slides* для создания нелинейных презентаций, возможно использование различных интерактивных компонентов.

Для обучения проектированию и разработке визуальных элементов (анимации), отражающих содержание сложных технических дисциплин, на рынке цифровых продуктов имеется сложное специализированное программное обеспечение. Однако для наших целей необходимы интуитивно понятные и часто используемые средства, которые позволяют без лишних временных и трудовых затрат создать нужные анимационные эффекты. Изучение подобных ресурсов позволит студентам – будущим педагогам профессионального обучения – освоить технологии мультимедиа-визуализации учебного содержания.

Таким образом, содержание дисциплины «Компьютерное моделирование в профессионально-педагогической деятельности» должно отражать использование компьютерного моделирования при реализации процесса подготовки будущих инженеров (анимация инженерного процесса или системы, презентация и показ моделей) и в целом моделирование электронной образовательной среды посредством информационных технологий. Все вышеперечисленные требования к обучающему блогу направлены на качественный результат усвоения материала, их соблюдение будет способствовать активному восприятию информации и формированию у студентов мотивации к самостоятельному изучению дисциплины.

Система высшего профессионально-педагогического образования должна обеспечить подготовку специалистов, обладающих высоким уровнем информационно-цифрового мышления и способных применять средства и технологии цифровизации для решения образовательных и профессиональных задач. В настоящее время интеграция технологий компьютерного моделирования для визуализации учебных элементов в процессе обучения становится новым высокоэффективным средством цифровой дидактики.

Список источников

1. Жукова Т. Н. Роль визуализации в школьном образовании // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2016. № 1 (1). С. 63–71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-vizualizatsii-v-shkolnom-obrazovanii>.
2. Шарохина Е. В., Петрова О. О., Долганова О. В. Педагогика: конспект лекций. М.: Эксмо, 2008. 161 с. URL: <https://www.libfox.ru/165780-e-sharohina-pedagogika-konspekt-lektsiy.html>.
3. Гузанов Б. Н., Федулова К. А. Практика применения технологий визуализации в инженерной подготовке педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 49–59.
4. Olszewski B., Crompton H. Educational technology conditions to support the development of digital age skills // Computers & Education. 2020. Vol. 150. Art. 103849. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103849>.
5. A meta-analysis based modified unified theory of acceptance and use of technology (meta-UTAUT): a review of emerging literature / Y. K. Dwivedi [et al.] // Current Opinion in Psychology. 2020. Vol. 36. P. 13–18. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.03.008>.
6. Nelson R., Winter S. An Evolutionary Theory of Economic Change. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 1982. 437 p.
7. Федулова К. А. Компьютерное моделирование как метатехнология осуществления информационно-цифровой подготовки студентов профессионально-педагогического вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13, № 4 (54). С. 42–48.
8. Алексеева А. З. Использование технологии визуализации в дополнительном профессиональном образовании // Вестник Северо-

Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. Сер.: Педагогика. Психология. Философия. 2019. № 4 (16). С. 13–16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-vizualizatsii-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii>.

9. Зуфарова А. С. Роль технологии визуализации в учебной информации // Современное педагогическое образование. 2020. № 9. С. 39–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tehnologii-vizualizatsii-v-uchebnoy-informatsii>.

10. Edelman Trust Barometer 2020. URL: edelman.com/trust/2020-trust-barometer.

11. Чемоданова Н. В. Образовательный блог как информационное средство обучения студентов // Информационные технологии в образовании: материалы Респ. науч.-практ. конф., 4–5 нояб. 2009 г. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/6693>.

12. Чекан Е. А., Федулова К. А. Использование технологии компьютерной анимации при изучении сложных инженерных дисциплин // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 26-й Междунар. науч.-практ. конф., 20–21 апр. 2021 г. Т. 2. Екатеринбург, 2021. С. 352–354.

13. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов [и др.]. М.: Перо, 2019. 71 с.

14. Князева Г. В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2010. № 16. С. 77–95. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-multimedijnyh-tehnologiy-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah>.

15. Сидорова Л. В., Афанасьева Н. А. Мультимедийные технологии в образовании и обучение студентов педагогических направлений // Концепт. 2017. № 1. С. 110–115. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimedijnyye-tehnologii-v-obrazovanii-i-obuchenie-studentov-pedagogicheskikh-napravleniy>.

Статья поступила в редакцию 14.01.2022; одобрена после рецензирования 10.02.2022; принята к публикации 14.02.2022.

The article was submitted 14.01.2022; approved after reviewing 10.02.2022; accepted for publication 14.02.2022.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Приглашаем Вас и Ваших коллег принять участие в издании очередного номера журнала «Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)».

Наш научный журнал принимает материалы для публикации по следующим **направлениям**:

- педагогические науки;
- психология;
- экономические науки.

Статьи должны освещать результаты исследований и (или) практический опыт и содержать информацию, открытую для печати и представляющую научный и практический интерес. Каждая статья должна обладать научной новизной.

Содержание статьи должно включать следующие **обязательные элементы**: актуальность (в том числе ответы на вопросы: чем статья будет интересна научному сообществу, какой вклад внесет в науку?), цель и исследовательские вопросы (для обзорных и теоретических статей необходимо сформулировать гипотезу), обзор литературы, методы и подходы к исследованию, полученные результаты и заключение (ответы на поставленные вопросы).

Авторы несут ответственность за оригинальность представленных к публикации статей, отсутствие в них заимствований, достоверность приводимых фактов, статистических данных, имен собственных, географических названий и прочих фактических сведений.

Рекомендуется учитывать, что весь материал, поступающий в журнал, проходит рецензирование и проверку на оригинальность.

Статьи предоставляются на русском или английском языках в электронной версии в виде файла формата *MS Word* для *Windows* (*.doc) по электронной почте Insight-rsvpu@mail.ru. Имя файла должно состоять из фамилии автора и названия статьи.

Отдельными файлами направляются:

- заявление о публикации статьи и передаче прав на нее, включающее также согласие на обработку персональных данных и использование изображения;
- портретная фотография автора на светлом фоне с хорошим разрешением.

График выхода журнала

Выпуск № 1	Выпуск № 2
Прием материалов: до 31 января	Прием материалов: до 30 апреля
Дата выхода журнала в свет: 10 марта	Дата выхода журнала в свет: 10 июня
Выпуск № 3	Выпуск № 4
Прием материалов: до 15 сентября	Прием материалов: до 31 октября
Дата выхода журнала в свет: 20 октября	Дата выхода журнала в свет: 20 декабря

Публикация материалов осуществляется на **бесплатной** основе.

Требования к статьям, образец заявления, а также дополнительную информацию о журнале можно найти на сайте **EdInsight.ru**.

При написании статьи автор должен руководствоваться ГОСТ Р 7.0.7–2021. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление.

Требования к авторскому оригиналу:

1. Объем статьи должен составлять от 10 до 20 тыс. знаков (с пробелами), включая аннотацию и список литературы.

2. В состав статьи необходимо включать:

- тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия на книгу, статью, спектакль и т. п.);

- УДК;

- doi: 10.17853/2686-8970-202...-...-...;

- название на русском (не более 12 слов) и английском языках. Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко, но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность;

- имя, отчество, фамилию, ученую степень, звание, должность, место работы (название организации) и проживания (город, страну) автора на русском и английском языках, его электронную почту и ORCID;

Образец оформления:

Иван Иванович Иванов

*доктор педагогических наук, профессор,
проректор*

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

*ivanov@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-4616-0758>*

- аннотацию (*abstract*) объемом до 500 п. з. на русском и английском языках. Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации, содержащее структурные части (цель, методология и методы, результаты, научная новизна и практическая значимость);

- ключевые слова (*keywords*) на русском и английском языках. Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, перечень таких слов должен быть точным, полным и одновременно лаконичным (5–7 слов или словосочетаний);

- библиографическую запись для цитирования (*for citation*): дается библиографическое описание статьи.

Образец оформления:

Для цитирования: Иванов И. И., Петров П. П. Перспективы развития педагогического образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 4 (7). С. 10–20. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-10-20>.

For citation: Ivanov I. I., Petrov P. P. Prospects for the development of pedagogical education // INSIGHT. 2021. № 4 (7). P. 10–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-10-20>.

3. Компоновка текста осуществляется следующим образом: сначала указываются все вышеназванные элементы на русском языке, ниже в таком же порядке – на английском (для статей на английском

языке порядок обратный – сначала англоязычный вариант, потом следует его аналог на русском языке).

4. Заголовки могут быть выделены любым способом.

5. Таблицы должны быть представлены в формате *MS Word* для *Windows* и обязательно иметь заголовки.

6. Рисунки должны иметь подрисуночную подпись. Схемы необходимо создавать в программе *Visio* (если нет такой возможности – набрать в *MS Word*); фотографии следует отсканировать с хорошим разрешением (300 точек на дюйм), предоставить отдельным графическим файлом в форматах *.jpg, *.tif, *.png, графики (диаграммы) подкрепить оригинальным файлом *MS Excel*.

7. Формулы должны быть набраны в программе *MathType* и содержать экспликацию.

8. После основного текста статьи на русском и английском языках указывают следующие элементы издательского оформления: дополнительная информация об авторе (авторах), сведения о вкладе каждого автора, указание об отсутствии или наличии конфликта интересов, детализация такого конфликта, если он имеется (для статей на английском языке порядок обратный – сначала англоязычный вариант, потом следует его аналог на русском языке).

9. Список источников должен содержать все цитируемые в тексте работы в порядке цитирования. При ссылке на источник в тексте в квадратных скобках приводится порядковый номер работы по списку источников и через запятую – номер страницы, на которой содержится цитируемый фрагмент, например: [1, с. 15]. Список источников формируется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. При повторном обращении к источнику следует использовать тот же порядковый номер. Список источников должен содержать не менее 15 источников, из которых более 50 % работ должны быть опубликованы в последние 5 лет, 30 % – иностранными. При оформлении списка источников названия периодических изданий (журналов) сокращать не рекомендуется. Запрещено цитирование в виде перечисления работ. Каждая ссылка должна быть обоснована контекстом.

Научное издание

Scholarly journal

ИННОВАЦИОННАЯ НАУЧНАЯ СОВРЕМЕННАЯ
АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТРАЕКТОРИЯ (ИНСАЙТ)

Научный журнал

Выпуск 1(9)

INSIGHT

Scientific journal

Issue 1(9)

Редакторы: Е. В. Суворова, Е. В. Евстигнеева
Компьютерная верстка: А. В. Кебель, Н. А. Ушенина
Дизайн обложки: С. В. Сидоров
Перевод на английский: Т. В. Лузянина

Editors: E. V. Suvorova, E. V. Evstigneeva
Computer Layout: A. V. Kebel, N. A. Ushenina
Cover Design: S. V. Sidorov
Translation into English: T. V. Luzyanina

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

Журнал основан в 2020 г.

Journal was founded in 2020

Подписано в печать 25.02.22. Формат 70×108/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
