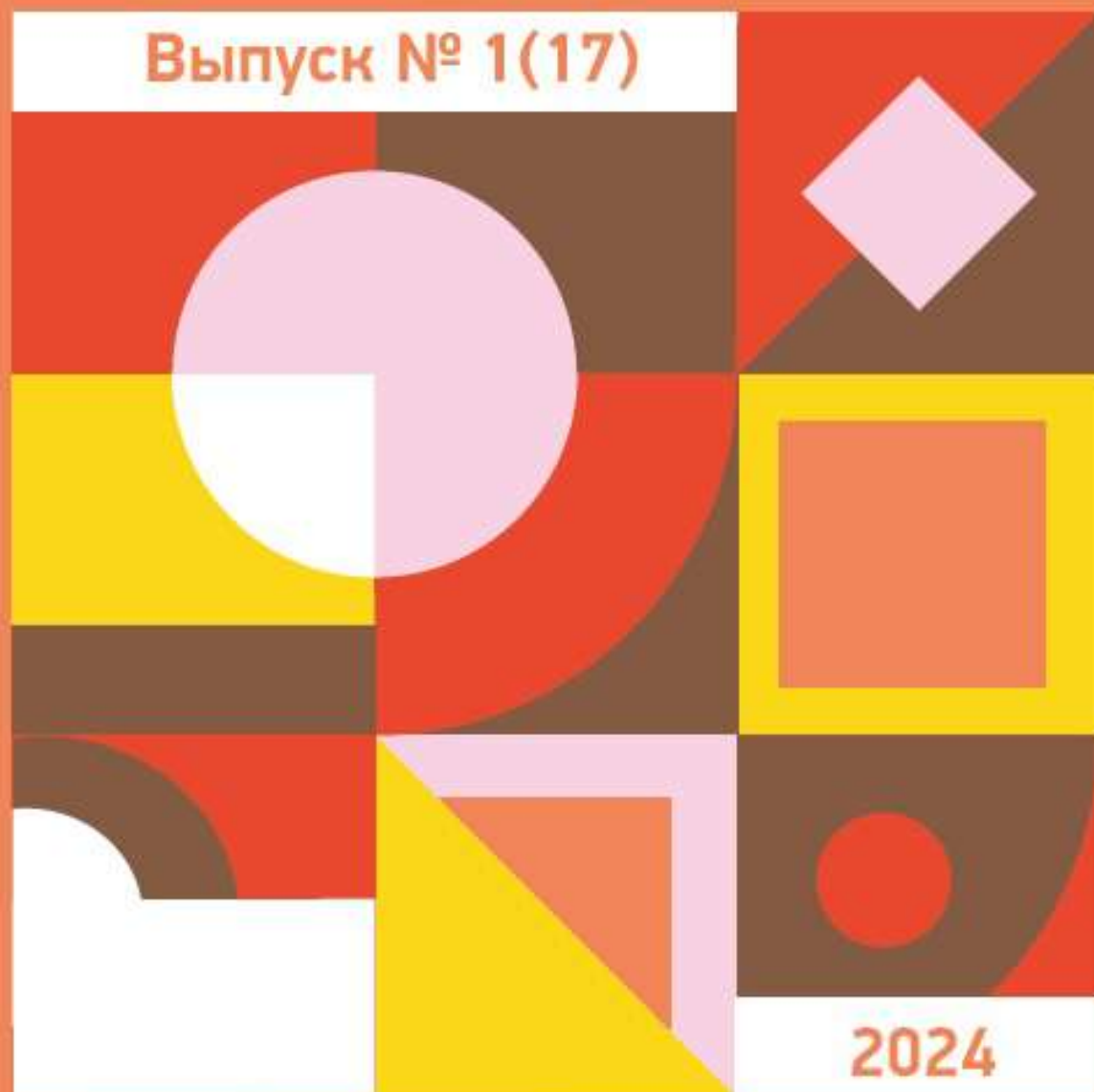




Инновационная
Научная
Современная
Академическая
Исследовательская
Траектория



Выпуск № 1(17)



2024

Зарегистрирован в Роскомнадзоре
(Свидетельство о регистрации:
ПИ № ФС 77-77633 от 31.12.2019 г.)

Registration in Roskomnadzor:
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(17)

INSIGHT

Scientific Journal

Issue 1(17)

Екатеринбург
РГППУ
2024

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

Главный редактор: канд. пед. наук, доц., 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, чл.-кор. Российской академии образования, 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)

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)

Сергеев Игорь Станиславович, д-р пед. наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва)

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, проф. каф. педагогики и психологии профессионального образования Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К. А. Тимирязева (Москва)

Уварина Наталья Викторовна, д-р пед. наук, проф., зам. директора Профессионально-педагогического института Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск)

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, доцент Российской академии образования (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., зав. лаб. «Воспитание детей и молодежи в условиях цифрового общества» Омского научного центра РАО (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, Associate Professor (Docent), 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. Konovalov*

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, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, 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)

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)

Igor S. Sergeev, Holder of Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Leading Researcher of the Federal Educational Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

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, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (Moscow)

Natalya V. Uvarina, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Deputy Director of the Professional and Pedagogical Institute of South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

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. Arbuзов, 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, Associate Professor (Docent) of the Russian Academy of Education (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), Head of the Laboratory for Education of Children and Youth in Digital Society, Omsk Scientific Center of the Russian Academy (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)

Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ): научный журнал. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2024. Вып. 1(17). 160 с. Текст: непосредственный.

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям:

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования.
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред.

В текущем выпуске опубликованы научные труды молодых и признанных ученых в области педагогического, профессионально-педагогического образования и психологии. Публикации отражают современные тенденции образования, вопросы развития эмоционального интеллекта и профессионального становления начинающего педагога.

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.

Журнал распространяется по подписке. Подписной индекс ВН018520 в электронном каталоге «Урал Пресс».

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2024

INSIGHT: scientific journal. Ekaterinburg: Publishing house of Russian State Vocational Pedagogical University, 2024. № 1(17). 160 p. Text: print.

The journal is included in the list of periodicals recommended by the Higher Attestation Commission for publication of the main results of theses for the degree of candidate and doctor of sciences in specialties:

- 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education.
- 5.8.2. Theory and methods of teaching and education (by areas and levels of education).
- 5.8.7. Methodology and technology of vocational education.
- 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments.

In the current issue, scientific works of young researchers and honored scientists in the field of pedagogical, vocational and pedagogical education and psychology were published. The publications reflect modern tendencies of education, issues of development of emotional intelligence and professional formation of a novice teacher.

All articles were reviewed. Reviewers are the leading experts on the subject of peer-reviewed materials. The authors are responsible for the accuracy of the information contained in the published materials.

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

The journal is distributed by subscription. Subscription index ВН018520 in the electron catalogue “Ural Press”.

© Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Russian State Vocational Pedagogical University”, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья.....	7
О праздновании 300-летия основания Российской академии наук	9
РАЗДЕЛ 1. ЭКОНОМИКА И АДМИНИСТРИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ	11
Леушканова О. Ю. Стандартизация процессов непрерывного педагогического образования в условиях применения бережливых технологий.....	11
Коробейникова Е. Ю. Подготовка педагогов сферы дополнительного образования детей к обновлению дополнительных общеобразовательных программ	23
РАЗДЕЛ 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ.....	37
Варжавин А. А. Взаимосвязь методологических подходов и принципов к исследованию проблемы формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза.....	37
Лопаева Н. С., Резер Т. М. Правонарушения в студенческой среде: основные причины, признаки и особенности	49
Полковников П. В., Уварина Н. В. Развитие эмоциональной грамотности военнослужащих Росгвардии: системный подход.....	68
РАЗДЕЛ 3. МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	79
Быкова А. Д. Педагогические технологии развития аналитических способностей будущих педагогов-музыкантов: результаты исследования	79
Мезенцева А. И. Исторический обзор становления патриотического воспитания в России и за рубежом	96
РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	110
Семенова К. Г. Диагностика социально-психологической дезадаптации подростков и молодых людей: теоретико-методологический подход	110
Шушпанова А. В., Третьякова В. С. Исследование профессиональных трудностей начинающего учителя	127
СЛОВО ЧЛЕНУ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ: ИНТЕРВЬЮ С А. Г. БЕРМУСОМ	147

CONTENTS

Introduction to This Issue	7
About the celebration the 300th anniversary of the Russian Academy of Sciences	9
SECTION 1. ECONOMICS AND ADMINISTRATION IN EDUCATION	11
Leushkanova O. Yu. Standardization of the processes of continuous pedagogical education in the context of the use of lean technologies	11
Korobeynikova E. Yu. Preparation of teachers in the field of additional education for children for updating additional general education programs	23
SECTION 2. VOCATIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION: METHODS AND TRENDS OF DEVELOPMENT	37
Varzhavin A. A. Interrelation of methodological approaches and principles to the research of the formation reflective-prognostic skills of future teachers' problem in the digital educational environment of a university	37
Lopaeva N. S., Rezer T. M. Offenses in the student environment: main causes, signs and features	49
Polkovnikov P. V., Uvarina N. V. Development of emotional literacy of Russian Guard military personnel: system approach	68
SECTION 3. METHODS AND TECHNOLOGIES OF VOCATIONAL EDUCATION	79
Bykova A. D. Pedagogical technologies for the development of analytical skills of future music teachers: results of research	79
Mezentseva A. I. Historical review of the patriotic education formation in Russia and abroad	96
SECTION 4. PSYCHOLOGICAL RESEARCH	110
Semenova K. G. Diagnostics of socio-psychological disadaptation of adolescents and young people: theoretical and methodological approach	110
Shushpanova A. V., Tretyakova V. S. Research of professional difficulties of a beginning teacher	127
THE EDITORIAL BOARD MEMBER SPEAKS: INTERVIEW WITH A. G. BERMUS	147

Уважаемые читатели!

От имени коллектива ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ЮУрГГПУ) и своего лично позвольте поздравить авторов и редакционную коллегию журнала совета молодых ученых ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ) «Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)» с включением в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК. Это, безусловно, важное достижение, поскольку в журнале публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. Отмечу, что Российский государственный профессионально-педагогический университет и Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет связывает давняя дружба, научное сотрудничество, участие в совместных проектах Министерства просвещения Российской Федерации.



Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет является одним из старейших вузов региона: он был основан в 1934 г. как Челябинский государственный педагогический институт и в этом году отмечает свое 90-летие. В целом вуз выпустил более 100 000 специалистов, многие из которых стали известными учеными, педагогами и общественными деятелями. Среди выпускников вуза есть академик РАН, лауреаты Государственных премий СССР и Российской Федерации, лауреаты Премии Правительства Российской Федерации, победители международных конкурсов и олимпиад. И у ЮУрГГПУ как у своеобразной большой семьи (а 2024 г. объявлен в нашей стране Годом семьи) есть не только много поводов для гордости, но и много задач, которые предстоит решать. При этом Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет продолжает развиваться и расти, стремясь стать одним из лидеров в области педагогического образования в России и за ее пределами.

В прошлом году по заданию Министерства просвещения Российской Федерации подведомственные педагогические вузы страны начали культурно-просветительскую деятельность в странах Азии, Африки и Латинской Америки, и уже около 700 студентов Мали и Сенегала прошли курсовую подготовку под руководством преподавателей ЮУрГГПУ.

Таким образом, выведение образовательных программ и научных проектов на международный уровень, интернационализация науки и образования являются важными направлениями развития ЮУрГГПУ.

В связи с вышесказанным необходимо отметить, что задачи обеспечения технологического суверенитета и ускоренного инновационного развития имеют стратегическое значение, поэтому педагогические университеты должны оперативно реагировать на такие вызовы. Сохраняя традиции в педагогике, важно развивать новые подходы к обучению, эффективно использовать имеющиеся ресурсы для планирования и реализации оригинальных проектов и программ. Технопарки педагогических компетенций и кванториумы в педагогических вузах играют важную роль в подготовке специалистов, предоставляя студентам возможность изучать инновационные технологии и методики, которые могут быть использованы в современном образовательном процессе. Эффективная работа педагогических университетов обеспечивает повышение престижа профессии педагога, популяризацию передовых идей в области образования и подготовки кадров, внедрение в образовательный процесс лучших педагогических практик.

Все более значимой становится социальная миссия университета по воспитанию молодого поколения, поскольку именно педагог обеспечивает связь между поколениями, передавая от одного к другому накопленные знания, общечеловеческие нравственные ценности, народные традиции и идеалы, формируя у молодежи убеждения и модели поведения, и помогает тем самым создавать гармоничное и устойчивое общество.

Решению обозначенных задач и развитию педагогического образования в целом способствуют публикация результатов новейших научных достижений, обмен знаниями и опытом на страницах журнала «ИНСАЙТ». Пожелаем его создателям, авторам и читателям успехов в выполнении столь важной миссии!

И. о. ректора ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
кандидат педагогических наук, доцент
А. И. Кузнецов

О ПРАЗДНОВАНИИ 300-ЛЕТИЯ ОСНОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

Ежегодно 8 февраля в нашей стране отмечается День российской науки – это праздник, который был учрежден в 1999 г. в честь основания Российской академии наук.

Наступивший, 2024 г. – юбилейный для Российской академии наук: научное учреждение празднует 300 лет со дня своего основания. Академия была создана по распоряжению императора Петра I Указом правительствующего Сената от 28 января 1724 г.

За долгую историю академии менялись ее состав, государственный статус, научная направленность, но неизменной оставалась роль академии наук как главного научного учреждения России.



Торжественный вечер
по случаю 300-летия
Российской академии наук

Три века назад был заложен фундамент, на котором возвышается научный прогресс и интеллектуальное развитие нашей страны. Академия наук стала неотъемлемой частью истории российской науки, внося свою лепту в формирование уникального интеллектуального наследия и укрепляя статус России как великого государства с богатой историей и значительным вкладом в развитие мировой науки.

Ко Дню российской науки учеными Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ были выделены ключевые тенденции развития науки, где Россия занимает весьма высокие позиции: 5-е место по численности персонала, занятого исследованиями и разработками в эквиваленте полной занятости; 10-е место по объему финансирования исследований и разработок; 11-е место по числу публикаций в научных изданиях, индексируемых в Scopus (удельный вес российских научных работ в общемировом потоке составляет 3 %).

Отметим, что в нашей стране приобщение к науке начинается со школьной скамьи: многие российские школьники из года в год демонстрируют высокие результаты на международных олимпиадах и стремятся связать свой профессиональный путь с наукой.

И здесь нельзя не сказать о значимости такой науки, как педагогика, положительные результаты которой отметил министр просвещения Российской Федерации Сергей Кравцов: «В педагогических вузах Минпросвещения России действует более 200 научных школ. Они охватывают различные области знания, включая в первую очередь технологии образования, а также физику и электронику, лингвистику и диалектологию, экологию и музееведение, психологию и многие другие сферы».



Российские школьники
на международной
математической олимпиаде
Romanian Masters, 2023 г.

В свете вышеизложенного мы берем на себя смелость утверждать, что День российской науки – это не только праздник для ученых, но и возможность для всех людей узнать больше о науке и ее важности для общества. Это день, когда мы можем выразить благодарность и уважение к тем, кто посвятил свою жизнь научным исследованиям, а следовательно, будущему нашего государства.

Инженер-исследователь
Управления научно-исследовательской работы РГППУ
Дарья Ожиганова

Раздел 1. ЭКОНОМИКА И АДМИНИСТРИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

Научная статья

УДК 371.13/.14

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-1-11-22

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ПРОЦЕССОВ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ БЕРЕЖЛИВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ольга Юрьевна Леушканова

*кандидат педагогических наук, доцент
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет*
директор

*Магнитогорский педагогический колледж,
Магнитогорск, Россия*

*Leushkan62@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0001-1098-845X>*



Аннотация. Рассмотрено применение бережливых технологий в целях оптимизации ключевых управленческих процессов в Магнитогорском педагогическом колледже. Представлены результаты реализации проекта по стандартизации электронного документооборота как важного условия бережливого колледжа.

Применение принципа стандартизации способствовало развитию корпоративной профессионально-цифровой культуры непрерывного педагогического образования, рациональному распределению человеческих ресурсов, сохранности стабильного кадрового состава. Разработана модель бизнес-процесса эффективности внедрения бережливых технологий, что позволило создать единую систему взаимодействия внутренних и внешних ресурсов (работодатель – колледж) в подготовке специалистов среднего звена.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, стандартизация процессов, модель бизнес-процесса, электронный документооборот, бережливые технологии в образовательных организациях

Для цитирования: Леушканова О. Ю. Стандартизация процессов непрерывного педагогического образования в условиях применения бережливых технологий // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 11–22. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-11-22>.

© Леушканова О. Ю., 2024

INSIGHT. 2024. № 1 (17)

11

Section 1. ECONOMICS AND ADMINISTRATION IN EDUCATION

Original article

STANDARDIZATION OF THE PROCESSES OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE USE OF LEAN TECHNOLOGIES

Olga Yu. Leushkanova

*Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor
South Ural State Humanitarian Pedagogical University*

Director

*Magnitogorsk pedagogical college,
Magnitogorsk, Russia*

*Leushkan62@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0001-1098-845X>*

Abstract. Application of prudent technologies in Magnitogorsk Pedagogical College for optimization of key managerial processes is considered. The results of the project on standardization of electronic document circulation as an important condition of the lean college are presented.

Application of the principle of standardization contributed to the development of corporate professional and digital culture of continuous pedagogical education, rational distribution of human resources, preservation of stable personnel. The model of business process of efficiency of introduction of saving technologies was developed, which allowed to create a unified system of interaction of internal and external resources (employer - college) in training of mid-level specialists

Keywords: continuous pedagogical education, standardization of processes, business process model, electronic document circulation, lean technologies in educational organisations

For citation: Leushkanova O. Yu. Standardization of the processes of continuous pedagogical education in the context of the use of lean technologies // INSIGHT. 2024. № 1 (17). P. 11–22. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-11-22>.

Введение. Основной целью применения бережливых технологий в образовании является создание организационно-педагогических, кадровых, материальных и других условий для качественной подготовки студентов и их последующего трудоустройства. Для того чтобы уровень подготовки современного выпускника отвечал требованиям работодателей, организации среднего профессионального образования (СПО) постоянно изучают рынок востребованных специальностей и профессий,

проводят опросы, анализируют возможности трудоустройства. Такие исследования позволяют выявить, какие изменения в структуре, управлении, видах деятельности необходимы в образовательных организациях. В этом заключается определение ценности и миссии современной профессиональной образовательной организации как ключевых понятий концепции бережливого образования.

Теория бережливого производства была разработана в XX в. Значительный вклад в ее развитие внесли западные экономисты Д. Джонс и Дж. Вумек, представив пример творческого и осмысленного развития предприятия, в котором заложены основы нового способа управления. В своей книге «Бережливое производство: как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании» они указывают на необходимость «побороть в себе стремление разделять работу на партии и выполнять ее по отделам, так как существует более эффективный способ, когда продукт, проходя путь от сырья до готового изделия, подвергается обработке непрерывно. Для повышения эффективности надо акцентировать внимание не на предприятии и оборудовании, а на продукте и его нуждах» [1].

Вопросам бережливого производства посвящены работы таких зарубежных исследователей, как С. Синго, Дж. Лайкер, М. Ротер, Дж. Шук. Особого внимания заслуживают исследования М. Имаи, посвященные Кайдзен методологии, одной из ключевых концепций менеджмента, в основе которой лежит непрерывное улучшение всех процессов производства [2, 3].

Российские исследователи отмечают, что основной принцип бережливого производства может быть реализован при управлении организацией СПО и выражен в непрерывном процессе подготовки специалиста среднего звена как конечного продукта образовательной деятельности организации [4, 5]. Концепция управления бережливой образовательной организацией строится на пяти принципах бережливого производства:

- стремление избавиться от всех необязательных затрат;
- обеспечение качества образования при сокращении издержек;
- осуществление действий, необходимых при сотрудничестве с основным социальным заказчиком;
- использование современных технологий цифровых образовательных систем;
- создание структуры управления взаимосвязанными подструктурами.

В настоящее время существует опыт внедрения бережливых технологий в образовательные организации, определены необходимые для этого механизмы, инструменты и методы [6]. Отмечается, что объединение всех этапов и участников производства в едином потоке подготовки специалистов среднего звена приводит к значительному сокращению срока обучения и успешности их трудоустройства без потери качества, что положительно влияет на производственные процессы предприятий и организаций.

Процесс внедрения бережливых технологий во всех направлениях деятельности профессиональной образовательной организации проводится через систему педагогического проектирования качества образования [7].

Стандартизация процессов является одним из ключевых принципов бережливого производства, поскольку позволяет установить единую систему производства и обеспечивает улучшение качества, увеличение производительности и снижение затрат. В рамках стандартизации работы в бережливом производстве предусмотрена установка стандартов качества, процесса производства, времени, оборудования, материалов и безопасности [8, 9, 10, 11, 12]. В настоящее время разработан ряд ГОСТов, которые позволяют стандартизировать организационные процессы в образовательных учреждениях. Эти процессы невозможны без применения цифровых технологий, поэтому требуется создание целостной системы цифровой образовательной среды [13].

Материалы и методы. Организация работы с документами является одной из составных частей процессов управления и принятия административно-управленческих решений, оказывающих значительное влияние на оперативность и качество управления.

Система электронного документооборота качественно меняет рабочий процесс руководителей и предметных специалистов образовательной организации, существенно сокращает время выполнения рутинных задач, значительно облегчает учебно-производственную, методическую, воспитательную работу и контроль за деятельностью всех структурных подразделений, обеспечивает стабильное функционирование внутренней системы оценки качества образовательного процесса. Управление системой электронного документооборота стало одним

из важных факторов конкурентоспособности Магнитогорского педагогического колледжа (ГБПОУ «МПК»), обеспечивающим организацию работы с документами и полученными данными, координацию процессов создания, изменения, распространения, выравнивания, исполнения социального заказа. Конструктивно организованная система работы с документацией способствует быстрому поиску необходимой информации, повышает точность и своевременность исполнения, устраняет избыточность информационных источников, тем самым оптимизируя ключевые процессы организации, т. е. реализуя принципы бережливого производства.

В исследовании процессов документооборота ГБПОУ «МПК», требующих стандартизации и, как следствие, оптимизации, были использованы следующие методы: анализ нормативных документов, изучение проведенных в данной области исследований, опрос, наблюдение, анкетирование, обобщение опыта образовательной организации. Кроме того, применялись и специальные методы: картирование процессов, причинно-следственные диаграммы, визуализация результатов, штурм-прорыв (командная работа) и др.

В рамках исследования и апробации применения бережливых технологий разработаны средства автоматизации и стандартизации структурирования документов на примере оптимизации процесса подачи заявок по информационному обеспечению образовательной деятельности. Для этого была разработана единая структура электронных данных, внедрен стандарт подачи электронной заявки, подготовлены электронные шаблоны.

Созданные специалистами отдела информатизации ГБПОУ «МПК» программные продукты используются для подачи единой электронной заявки следующими отделами:

1. Бухгалтерия:

- о курсах повышения квалификации и их учете;
- об учете участия педагогических работников в мероприятиях;
- об организации и проведении мероприятий, в том числе расходовании средств на данные мероприятия.

2. Отдел информатизации (через сайт ГБПОУ «МПК», в системе «Битрикс»):

- на заправку картриджа, тонера;
- выделение техники;

- организацию видеоконференций;
- настройку печати и сканирования;
- физическое подключение ПК к локальной сети;
- установку программного обеспечения;
- диагностику и ремонт техники;
- доступ к сетевой папке;
- на публикацию на сайте, в социальных сетях и др.

В сервисе заявок присутствуют встроенные дополнительные возможности для наполнения, логирования, хранения, поиска, отбора, использования административной и любой другой информации. Система сервиса заявок внедрена на всех рабочих местах, связанных с созданием, редактированием и хранением информации, и является обязательным элементом ИТ-инфраструктуры ГБПОУ «МПК».

Внедрение системы электронного документооборота способствовало решению следующих проблем:

- дополнительные передвижения сотрудников, обусловленные территориальной разрозненностью структурных подразделений (отделений, общежитий, спортивного комплекса, внутренних структур);
- избыточный документооборот в результате:
 - несвоевременного доведения поручения или документа до исполнителя;
 - неупорядоченности сбора информации, необходимой для принятия управленческих решений;
 - излишней предосторожности при принятии управленческих решений;
 - нерационального применения организационной и компьютерной техники;
- значительные временные затраты, вызванные:
 - большим количеством запросов/инцидентов разных направлений, которые поступают на обработку в секретариат, отдел информатизации;
 - сложным алгоритмом обработки запросов.

Таким образом, реализация данного проекта позволила произвести обобщения и выводы по организации любого управленческого процесса с применением бережливых технологий в рамках непрерывного педагогического образования. Основные показатели повышения

эффективности административно-управленческих решений с использованием бережливых технологий представлены на рис. 1.

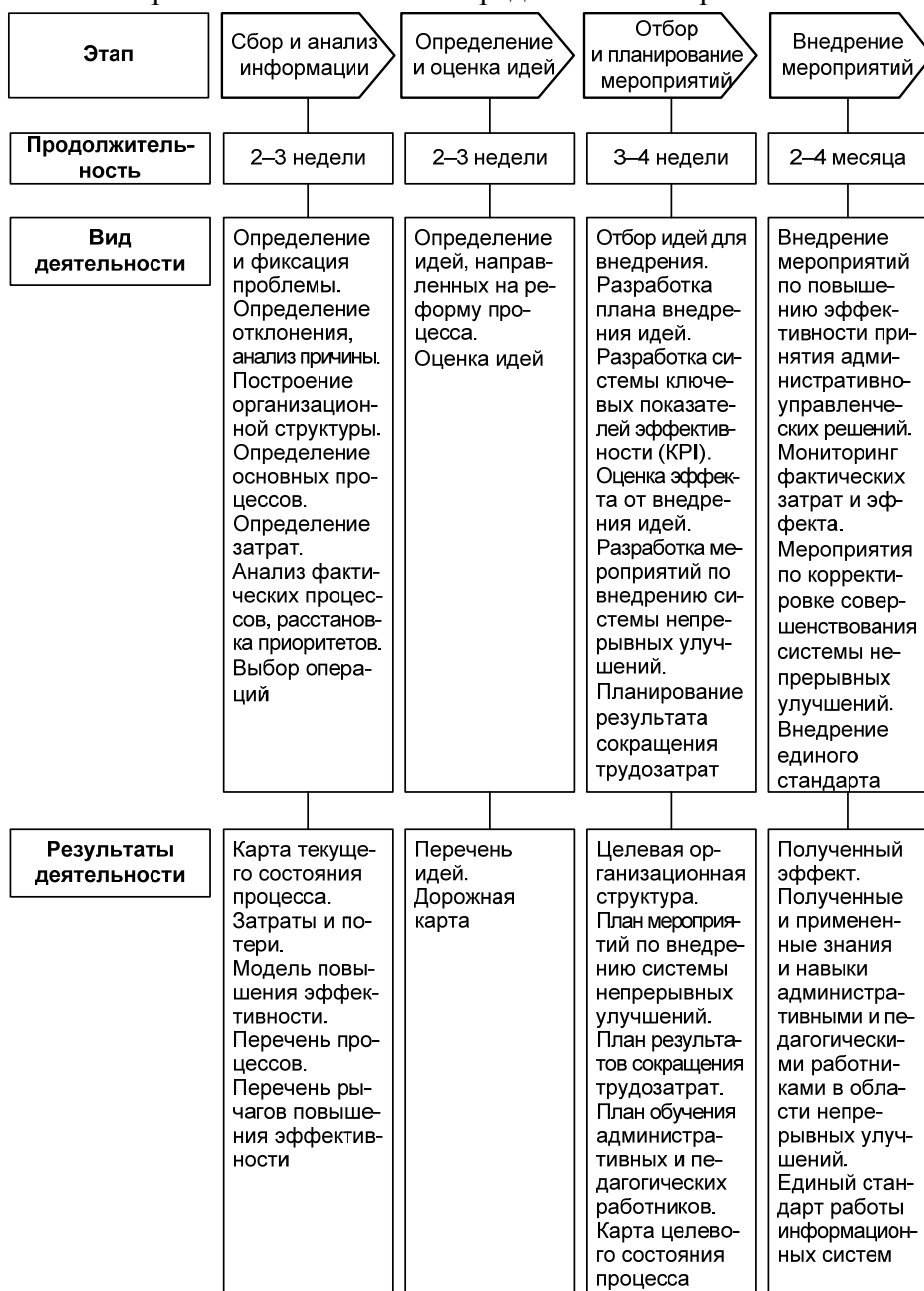


Рис. 1. Процессная модель принятия административно-управленческих решений

Представленные на рисунке критерии и показатели были определены на основе требований региональных и зарубежных систем профессионального обучения, концептуальных подходов бережливого производства [14].

Для успешного управления процессом стандартизации, основанного на методологии бережливого производства, в ГБПОУ «МПК» созданы следующие условия:

- 1) введение системы непрерывного обучения сотрудников (повышение квалификации);
- 2) запуск механизма рационального распределения человеческих ресурсов;
- 3) разработка модели профессионально-цифровой культуры, направленной на использование новых методов эффективной работы;
- 4) усиление мотивации продвижения идей бережливого производства среди сотрудников;
- 5) внедрение технологии бизнес-процессов бережливого колледжа;
- 6) организация и централизация управления обеспечением финансовой поддержки внедряемых технологий.

Предложения по улучшению и оптимизации управленческих процессов направлены на экономию материальных и энергетических ресурсов, совершенствование технологий, инструментов и приспособлений, повышение производительности труда, качества образовательной деятельности, улучшение условий труда и техники безопасности, организацию рабочего места, максимально исключая производственные потери. Стандартизированная работа в деятельности образовательной организации способствует диагностике эффективности производства, позволяет выявить проблемы, внедрить дальнейшие улучшения и устранить потери.

Результаты исследования и обсуждение. В результате внедрения бережливых технологий ГБПОУ «МПК» имеет возможность управлять процессами образовательной деятельности (в том числе процессом непрерывного педагогического образования) и вносить в него необходимые изменения. Разработана модель бизнес-процесса эффективности внедрения бережливых технологий на примере оптими-

зации документационного обеспечения процесса непрерывного педагогического образования (рис. 2).

Вовлечение работников в процесс совершенствования			Повышение операционной эффективности информационных систем		
	2022 г.	2023 г.		2022 г.	2023 г.
Обучение педагогических работников, %	18,6	24,1	Программное обеспечение на Веб-интерфейсе, шт.	1	3
Обучение руководящих работников, %	100	100	Оптимизированный код базы данных, %	100	100
Обучение учебно-вспомогательного персонала, %	50	100	Алгоритм работы работников с электронными формами, %	100	100
Внедрение кайдзен предложений, %	20	50	Единый стандарт подачи электронных форм, шт.	1	3
Внедрение кайдзен проектов, шт.	15	75	Внедрение электронной системы учета, подачи, обмена информацией по кайдзен предложениям, %	20	50

	2022 г.	2023 г.		2022 г.	2023 г.
Сокращение времени перемещений, ч	1	1,45	Интеграция информационных систем, %	100	100
Снижение времени обработки документов, ч	2	3,39	Единая база данных, %	100	100
Снижение времени ожиданий, ч	1	2,15	Одновременная работа структурных подразделений по единому стандарту подачи электронных форм, %	100	100
Экономия общего времени, %	40	100			
Повышение производительности труда, %	80	100			

Повышение эффективности бизнес-процессов	Обеспечение устойчивой эффективности принятия административно-управленческих решений
---	---

Рис. 2. Модель бизнес-процесса эффективности внедрения бережливых технологий

На основе представленной модели можно выявить следующие результаты применения бережливых технологий:

- внедрение новых стандартов и мероприятий, направленных на улучшение существующих стандартов;

- совершенствование действий по обеспечению технологических, организационных и операционных стандартов, поддержка этих стандартов за счет обучения и соблюдения дисциплины;
- улучшение результатов за счет улучшения процессов. Сбой в достижении запланированных результатов указывает на сбой в процессе;
- стабилизация процесса с помощью цикла «стандартизуй – делай – проверяй – действуй»;
- эффективность внедрения системы организации и рационализации рабочего пространства;
- повышение уровня качества образования;
- оптимизация всех бизнес-процессов образовательной деятельности;
- снижение потерь;
- увеличение производительности труда за счет рациональной организации рабочей зоны;
- умножение эффективности процесса за счет сокращения потерь последовательности выполнения работ в определенной операции, гарантирующей качество их выполнения;
- создание равномерного темпа работы, повышение целенаправленности;
- сохранение конкурентоспособности в области образования.

В ходе реализации проекта «Оптимизация процесса подачи заявок по информационному обеспечению образовательной деятельности» было осуществлено введение электронного документооборота в колледже, что способствовало сокращению временных потерь; внедрение системы единого электронного стандарта подачи и сроков исполнения структурами, сопровождающего процесс непрерывного педагогического образования. В соответствии с методикой бережливого производства было проведено картирование – произведены первичные замеры, которые показали, что время, затрачиваемое потребителем (педагогическим работником) на перемещение (ввиду территориальной разрозненности структурных подразделений), составляло от 90 до 102 мин, обработка документов занимала от 180 до 213 мин, а время ожиданий – от 140 до 165 мин. В результате реализации мероприятий по оптимизации временные рамки сократились: на перемещения пользователь затрачивает 15 мин, на обработку документов – 8–10 мин, ожидание занимает 60 мин. Таким образом, экономия времени составила 100 %.

Технологию, использованную в проекте, возможно использовать в проектном управлении организации процессов.

Заключение. Процесс непрерывного педагогического образования наряду с иными процессами образовательной организации требует постоянного совершенствования, поиска скрытых резервов, ресурсов для оптимизации. Внедрение электронного документооборота обеспечивает стандартизацию процессов, направленных на создание условий бережливого колледжа и решает задачи непрерывного педагогического образования в условиях применения бережливых технологий. Определены основные механизмы на каждом этапе управленческого процесса:

- сбор и анализ информации – зафиксированы проблемы и их причины, построена оргструктура, определены процессы и необходимые затраты, составлены карты текущего и целевого состояния, создана модель эффективности (модель бизнес-процессов);
- определение и оценка идей – составлена дорожная карта реформы процесса;
- отбор и планирование – разработаны идеи, определена методология использования бережливых технологий, составлена персонифицированная программа обучения педагогических и административных работников;
- внедрение – проведен мониторинг улучшения процессов, определен единый стандарт реализации используемых процессов.

Таким образом, внедрение методов бережливого производства в образовательных организациях заключается в непрерывном процессе повышения уровня профессиональных компетенций педагогических и административных работников, постоянной корректировке и совершенствовании взаимодействия с работодателем, значительной и качественной подготовке студентов, трудоустройстве выпускников (как конечном результате) за счет оптимизации командных ресурсов и усилий. Использование технологий автоматизации и стандартизации позволяет решать задачи планирования, финансирования, оперативного управления, кадрового обеспечения деятельности учреждения, в том числе процесса непрерывного педагогического образования.

Список источников

1. Вумек Дж. В., Джонс Д. Бережливое производство: как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании. 7-е изд. М.: Альпина Паблишер, 2013. 472 с.

2. Имаи М. Гемба кайдзен: путь к снижению затрат и повышению качества. 11-е изд. М.: Альпина Паблишер, 2023. 414 с.
3. Синго С. Изучение производственной системы Тойоты с точки зрения организации производства. 2-е изд., перераб. М.: Изд-во Ин-та комплекс. стратег. исслед., 2010. 280 с.
4. Вялов А. В. Бережливое производство. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсомол.-на-Амуре гос. техн. ун-та, 2014. 100 с.
5. Паршин И. А. Основные понятия и принципы бережливого производства // Инновации и инвестиции. 2020. № 6. С. 130–132.
6. Беликова Л. Ф., Эрганова Н. Е. Педагогическое проектирование в профессиональном обучении. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 87 с.
7. Шарина А. В., Сибирякова Л. В. Формирование бережливой среды в образовательной организации: учебно-методическое пособие. Н. Новгород: Изд-во Нижегород. ин-та развития образования, 2019. 151 с.
8. ГОСТ Р 56404-2015. Бережливое производство. Требования к системам менеджмента. М.: Стандартиформ, 2015. 19 с.
9. ГОСТ Р 56907-2016. Бережливое производство. Визуализация. М.: Стандартиформ, 2017. 10 с.
10. ГОСТ Р 56908-2016. Бережливое производство. Стандартизация работы. М.: Стандартиформ, 2017. 14 с.
11. ГОСТ Р 56906-2016. Бережливое производство. Организация рабочего пространства (5S). М.: Стандартиформ, 2016. 14 с.
12. ГОСТ Р 57524-2017. Бережливое производство. Поток создания ценности. М.: Стандартиформ, 2017. 17 с.
13. Леушканова О. Ю., Соколова И. Н., Уварина Н. В. Цифровизация как фактор оптимизации управления в педагогическом колледже // Социальная педагогика в России. 2023. № 4. С. 13–29.
14. Schulz K. Das duale System der Beruflichen Bildung in Deutschland – Darstellung und Kritik. Munchen: Grin Verlag, 2004. 28 s.

Статья поступила в редакцию 16.01.2024; одобрена после рецензирования 12.02.2024; принята к публикации 16.02.2024.

The article was submitted 16.01.2024; approved after reviewing 12.02.2024; accepted for publication 16.02.2024.

Научная статья

УДК 371.398:371.321:371.214.19

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-1-23-36

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ СФЕРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ К ОБНОВЛЕНИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Елена Юрьевна Коробейникова

кандидат педагогических наук

*Дворец молодежи,
Екатеринбург, Россия*

kelur71@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-3900-6595>



Аннотация. Обновление дополнительных общеобразовательных программ является важнейшим компонентом профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, однако не все специалисты этой сферы владеют приемами совершенствования реализуемых программ с учетом современных тенденций. В статье приводятся основные установки для планирования действий педагога по проектированию обновлений дополнительной общеразвивающей программы как одного из основных системообразующих документов сферы дополнительного образования детей. Представлены матрица и паспорт обновлений для выстраивания траектории привнесения новых элементов в дополнительную общеобразовательную программу. Предложена трактовка понятия «обновление дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ» применительно к муниципальному образованию в целом и к отдельной образовательной организации дополнительного образования в частности.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, обновление дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, повышение квалификации педагогов дополнительного образования

Для цитирования: Коробейникова Е. Ю. Подготовка педагогов сферы дополнительного образования детей к обновлению дополнительных общеобразовательных программ // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 23–36. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-23-36>.

Original article

PREPARATION OF TEACHERS IN THE FIELD OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN FOR UPDATING ADDITIONAL GENERAL EDUCATION PROGRAMS

Elena Yu. Korobeynikova

Candidate of Sciences in Pedagogy

*Youth Palace,
Ekaterinburg, Russia*

kelur71@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-3900-6595>

Abstract. Updating additional general education programs is the most important component of the professional activity of an additional education teacher; however, not all specialists in this field know how to improve the programs being implemented taking into account modern trends. The article provides the basic guidelines for planning the actions of a teacher in designing updates to an additional general developmental program as one of the main system-forming documents in the field of additional education for children. A matrix and passport of updates are presented to build a trajectory for introducing new elements into the additional general education program. An interpretation of the concept of “updating additional general education general developmental programs” is proposed in relation to municipal education in general, and to a separate educational organization of additional education, in particular.

Keywords: additional education of children, updating of additional general education programs, advanced training of additional education teachers

For citation: Korobeynikova E. Yu. Preparation of teachers in the field of additional education for children for updating additional general education programs // INSIGHT. 2024. № 1 (17). P. 23–36. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-23-36>.

Введение. Развитию дополнительного образования детей сегодня придается особое значение, что отражается в содержании федеральных проектов и документов, направленных на совершенствование этой сферы. Одним из инструментов государственной образовательной политики как на региональном, так и муниципальном уровнях является обновление дополнительных общеобразовательных программ, поскольку через их содержание обучающиеся получают возможность развить свои способности, приобрести опыт проектно-исследовательской и творческой деятельности, изучить приоритетные направления развития культуры, науки и технологий.

В системе дополнительного образования детей функционируют образовательные организации различной ведомственной принадлежности и форм собственности: детские школы искусств, дома и дворцы детского творчества, центры внешкольной работы и т. п. В процессе образовательной деятельности педагоги этих организаций самостоятельно разрабатывают и реализуют дополнительные общеобразовательные программы.

Согласно п. 4 ст. 12 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», дополнительные общеобразовательные программы подразделяются на дополнительные общеразвивающие программы, дополнительные предпрофессиональные программы в области искусств, дополнительные образовательные программы спортивной подготовки [1]. В статье речь пойдет о возможных путях обновления дополнительных общеразвивающих программ.

В организациях дополнительного образования программа является системообразующим элементом образовательного процесса – на конкретные программы осуществляется набор детей, на их основе формируются и реализуются уникальные педагогические практики и демонстрируются достижения обучающихся. Тем не менее большинство педагогов оказываются не готовы к обновлению дополнительных общеобразовательных программ в силу следующих причин: дефицит соответствующих компетенций, недостаточная осведомленность об общественных потребностях конкретной территории, отсутствие опыта взаимодействия с социальными партнерами, необъективная оценка реальных ресурсов и возможностей образовательной организации.

Фактически во всех субъектах Российской Федерации в рамках реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» созданы региональные модельные центры дополнительного образования детей [2]. В числе направлений их деятельности находится и непрерывное развитие профессионального мастерства педагогических и управленческих кадров. Учитывая современные тенденции в дополнительном образовании, специалисты этих центров разрабатывают и реализуют различные дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, ориентированные прежде всего на развитие профессиональных компетенций педагогов системы дополнительного образования. При этом тематика

реализуемых программ определяется региональным модельным центром самостоятельно. Для совершенствования компетенций педагогов дополнительного образования в области обновления дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ в региональном модельном центре Свердловской области была разработана и реализована соответствующая программа повышения квалификации.

Целью настоящей статьи является описание и обоснование механизмов обновления дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ (ДООП) в рамках освоения слушателями дополнительной профессиональной программы повышения квалификации.

Обзор литературы. Ряд федеральных нормативных правовых актов, регламентирующих развитие сферы дополнительного образования детей, определяет приоритетные направления формирования содержания дополнительных общеобразовательных программ. К примеру, в Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей обозначены общие требования к порядку обновления содержания программ и методов обучения в соответствии с образовательными потребностями и индивидуальными возможностями обучающихся, интересами семьи и общества. В документе также отмечается, что обновление дополнительных общеобразовательных программ производится на основе программного подхода, который включает в себя методы целеполагания, прогнозирования, планирования и программирования развития региональной системы дополнительного образования детей, исходя из приоритетов обновления содержания, определяемых на основе документов стратегического планирования (федерального, регионального и муниципального уровней) [3].

Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года определяет задачи обновления содержания и методов обучения при реализации дополнительных общеобразовательных программ; включения новых содержательных компонентов, направленных на формирование у обучающихся функциональной грамотности и навыков, связанных с их эмоциональным, физическим, интеллектуальным, духовным развитием; а также расширения участия профессиональных образовательных организаций высшего образования в разработке дополнительных общеобразовательных программ [4].

В профессиональном стандарте педагога дополнительного образования детей и взрослых в числе необходимых умений для реализации образовательной программы указаны такие составляющие, как анализ возможностей и привлечение ресурсов внешней социокультурной среды, что, на наш взгляд, непосредственно взаимосвязано с готовностью педагога к актуализации содержания реализуемых дополнительных общеобразовательных программ [5].

В качестве информационной поддержки педагогических работников сферы дополнительного образования детей Министерством просвещения Российской Федерации разработаны специальные методические рекомендации по формированию механизмов обновления содержания, методов и технологий обучения в системе дополнительного образования детей, в которых зафиксированы основные направления и обозначены способы формирования содержания программ по всем шести направленностям [6]. Ориентируясь на эти рекомендации, педагоги дополнительного образования смогут более эффективно проектировать профессиональную деятельность по разработке, обновлению и реализации дополнительных общеобразовательных программ.

В научной литературе обновление содержания образования рассматривается как «многоаспектный, целостный процесс качественного и количественного изменения основных компонентов образования, изменения задач и методик, используемых образовательными системами в осуществлении целостного учебно-воспитательного процесса, а также его методическом и материальном обеспечении» [7, с. 245]. Обновление содержания дополнительных общеобразовательных программ определяется как «деятельность, направленная на усовершенствование программ с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы для удовлетворения интересов, склонностей и потребностей обучающихся; доработку имеющейся версии образовательной программы под новые задачи, условия, вызовы, ситуации» [8, с. 47–48].

В исследованиях, посвященных обновлению программ в сфере дополнительного образования детей, изучаются различные аспекты этого процесса. Например, обновление рассматривается как комплекс действий педагогического коллектива, включающий выбор и обоснование обновления; сбор, обработку и систематизацию учебного материала;

оценку учебного времени на изучение элементов содержания программы [9]. Также в фокусе внимания ученых находятся перспективы вовлечения реального сектора экономики в формирование содержания дополнительного образования детей [10]. Предложены и различные подходы к обновлению содержания дополнительных общеобразовательных программ определенных направленностей: социально-гуманитарной [11, с. 69], туристско-краеведческой [12, с. 17–18], технической [13, с. 29]. Кроме того, процесс подготовки педагогов к обновлению программ сопряжен с отмечаемой исследователями «необходимостью определения приоритетных направлений развития профессиональной компетентности педагогов и поиском соответствующих инструментов и методов» [14, с. 114].

Материалы и методы. Методологическими основаниями исследования явились требования и методические подходы к обновлению дополнительных общеобразовательных программ, изложенные в федеральных документах. В ходе исследования были использованы такие методы, как анализ нормативных правовых актов по проблемам развития дополнительного образования детей и дополнительных общеобразовательных программ различных направленностей, анкетный опрос педагогических работников данной сферы. Вместе с тем автор опирался на положения компетентностного подхода как одного из ориентиров в совершенствовании подготовки педагогических кадров [15], а также ключевые задачи обучения и профессионального развития педагога [16, 17].

Результаты. Анализ региональных документов, регламентирующих развитие дополнительного образования в Свердловской области, показал, что одним из направлений обновления дополнительных общеобразовательных программ является применение новых форм и технологий их реализации (сетевые, дистанционные) с использованием ресурсов образовательных организаций всех типов, привлечением специалистов среднего профессионального и высшего образования, представителей реального сектора экономики. Так, в концептуальных подходах к развитию дополнительного образования детей в Свердловской области обозначено, что для достижения нового качества образовательных результатов необходимо акцентировать внимание на интеграции

общего и дополнительного образования детей; включать компоненты профессионального самоопределения, в том числе и профессиональные пробы; вносить в программы любой направленности элементы экологической, цифровой и финансовой грамотности [18].

Для совершенствования профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования была разработана программа повышения квалификации «Современные подходы к обновлению дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ». Реализация данной программы обеспечивает опережающее знакомство педагогов с механизмами обновления ДООП, которые можно будет использовать в дальнейшей профессиональной деятельности.

Обучение по данной программе прошли методисты и педагоги дополнительного образования из 40 муниципальных образований Свердловской области. В ходе обучения рассматривались факторы, замедляющие процессы обновления содержания дополнительного образования детей и снижающие качество ДООП: недостаточная взаимосвязь с инновационными областями науки и технологий, новыми профессиями; отсутствие внимания к развитию компетенций, актуальных с точки зрения обеспечения экономического и культурного развития местных сообществ и учитывающих потребности развития конкретной территории [19, с. 56]. Помимо этого, в числе негативных факторов отмечалось отсутствие устойчивой системы работы с обучающимися и их родителями в целях выявления потребностей и интересов в области дополнительного образования. Слушателям программы необходимо было проанализировать влияние названных выше причин применительно к собственной профессиональной деятельности, соотнести с особенностями образовательной организации, в которой они работают, а также муниципального образования в целом.

В соответствии с учебным планом программы во время практических занятий и самостоятельной работы слушатели анализировали содержание нормативных правовых актов, регламентирующих развитие системы дополнительного образования детей на территории Свердловской области. Наряду с этим педагоги изучали видовое многообразие ДООП (разноуровневые, модульные, краткосрочные, междисциплинарные), а также различные алгоритмы проведения мониторинга результатов освоения программ обучающимися (табл. 1) [20].

Таблица 1

Учебный (тематический) план программы повышения квалификации
«Современные подходы к обновлению дополнительных
общеобразовательных общеразвивающих программ»

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего, ч	Аудиторные учебные занятия, ч			Форма контроля
			Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа	
1.	Раздел 1. Введение. Нормативно-правовые основы обновления ДООП	4	2		2	
1.1.	Обзор федеральных и региональных документов в части обновления ДООП		1		1	
1.2.	Направления обновления дополнительного образования детей		1		1	
2.	Раздел 2. Подходы к обновлению ДООП	12	6	4	2	Практическое задание
2.1.	Обновление форм реализации ДООП		4	–	1	
2.2.	Обновление тематики и условий реализации ДООП		2	4	1	
3.	Раздел 3. Оценка результативности образовательного процесса и качества ДООП	6	4	–	2	Практическое задание
3.1.	Независимая оценка качества образования (НОКО) как инструмент обеспечения качества ДООП в современных условиях		1	–	1	
3.2.	Мониторинг результатов освоения обновленной ДООП		3	–	1	
4.	Итоговая аттестация	2				Представление паспорта ДООП
<i>Итого</i>		24	12	4	6	

С тем чтобы определить компоненты, необходимые для обновления ДООП, слушателям была предложена матрица обновлений (табл. 2).

Таблица 2

Матрица обновлений
дополнительной общеобразовательной программы

Компоненты обновления				
Форма реализации	Тематика и объем	Технологии и методы	Тип содержания	Соавторы
Сетевая	Новые темы в имеющиеся разделы	Авторские педагогические технологии	Междисциплинарный	Представители реального сектора экономики / социальные партнеры
С применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения	Новые разделы/модули	Современные образовательные технологии	Для определенных категорий (одаренные, дети с ОВЗ, дети в трудной жизненной ситуации)	Родительские сообщества
Краткосрочная (для каникулярного периода)	Количество часов и их пропорциональное соотношение (теория/практика)	Применение моделей наставничества	Интегрированный (интеграция общего и дополнительного образования)	Обучающиеся

Используя данную матрицу, слушатели должны были подготовить проект обновлений для конкретной ДООП, реализуемой в образовательной организации. После этого каждому педагогу необходимо было составить паспорт обновлений ДООП (рисунок) [20].

Анализ представленных слушателями паспортов обновлений ДООП показал, что в них отражены все шесть направленностей дополнительного образования. Были предложены различные подходы к обнов-

лению: внесение изменений в форму реализации ДООП (10 %); включение в содержание программы тем междисциплинарного характера (15 %); внесение новых разделов с учетом приоритетных направлений, определенных в федеральных документах для каждой из направленностей ДООП (55 %). Основаниями для обновлений послужили и особенности территорий, где планируется реализация ДООП (географические, культурные, исторические, экономические, социальные и т. п.) (20 %).

Название ДООП		
Направленность		
Цель		
Возраст обучающихся		
Срок реализации		
Уровень (стартовый, базовый, продвинутый/ разноуровневая программа)		
Компоненты обновления (перечень)		
1.		
2.		
Проектирование обновлений ДООП		
Компоненты обновления ДООП	Краткое описание компонента до внесения изменений	Краткое описание компонента после внесения изменений
1.		
2.		
Краткое обоснование актуальности привнесенных обновлений		
Задачи программы (в соответствии с обновлениями)		
Образовательные	Развивающие	Воспитательные
1.		
2.		
Ожидаемые результаты (в соответствии с обновлениями)		
Предметные	Личностные	Метапредметные
1.		
2.		

Паспорт обновлений ДООП

По итогам анкетного опроса, проведенного по завершении обучения, 98 % слушателей отметили высокую практическую значимость программы повышения квалификации и выразили готовность применить полученные знания и умения в своей работе.

Обсуждение. На наш взгляд, под обновлением ДООП в отдельно взятом муниципальном образовании следует понимать совокупность действий региональных органов власти и местного самоуправления в сфере образования, нацеленных на внедрение в образовательные организации дополнительного образования современных ДООП различных направленностей. Данные ДООП должны отвечать потребностям территории и включать в себя актуальные содержательные компоненты для обеспечения адаптации детей к жизни в обществе, их профессиональной ориентации, выявления одаренных обучающихся.

Применительно к образовательной организации дополнительного образования под обновлением мы понимаем усовершенствование реализуемых педагогом ДООП через привнесение в них актуальных тем и разделов (в том числе с помощью привлечения новых соавторов), применение новых технологий, методов и форм реализации, а также учет потребностей и интересов обучающихся, особенностей муниципального образования и возможностей образовательной организации.

Заключение. Вовлечение педагогов в процесс обновления и актуализации программ дополнительного образования детей может быть осуществлено посредством их обучения на курсах повышения квалификации. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации в данном случае является методическим инструментом совершенствования теоретических знаний и практических умений педагогов дополнительного образования, поскольку в ходе ее освоения педагоги овладевают различными механизмами обновления ДООП. Применение этих механизмов на практике позволит педагогам дополнительного образования эффективно использовать ресурсы и возможности, имеющиеся в конкретном муниципальном образовании, для повышения качества реализуемых программ и их востребованности у обучающихся.

Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>.
2. Федеральный проект «Успех каждого ребенка». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/>.

3. Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 г. № 467. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912090014>.

4. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: утверждена распоряжением Правительства РФ от 31.03.2022 г. № 678-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/3f1gkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf>.

5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.09.2021 г. № 652н. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf>.

6. О методических рекомендациях (вместе с Методическими рекомендациями по формированию механизмов обновления содержания, методов и технологий обучения в системе дополнительного образования детей, направленных на повышение качества дополнительного образования детей, в том числе включение компонентов, обеспечивающих формирование функциональной грамотности и компетентностей, связанных с эмоциональным, физическим, интеллектуальным, духовным развитием человека, значимых для вхождения Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования, для реализации приоритетных направлений научно-технологического и культурного развития страны): письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 29.09.2023 г. № АБ-3935/06. URL: <https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-29092023-n-ab-393506/>.

7. Афанасьева О. В. Проблема обновления содержания образования в свете реализации государственных образовательных стандартов // Современные образовательные ценности и обновление содержания образования: сб. науч. тр. по материалам 2-й Междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 18–19 марта 2016 г. Белгород: ГиК, 2016. С. 244–248.

8. Методический сборник для руководителей и педагогов субъектов Российской Федерации в целях реализации и продвижения мероприятия федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» – Создание новых мест дополнительного образования детей. СПб.: Счастливый Билет, 2021. 192 с.

9. Мочулаев В. Е., Остромухова П. В. О процедуре обновления содержания программ дополнительного образования детей // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2015. № 11. Ст. 2439. URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2439.htm>.

10. Зенкин М. А. Отраслевое дополнительное образование детей в России и за рубежом: основные тренды, модели, эффекты // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 1 (13). С. 28–39. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-28-39>.

11. Львова Л. С. Обновление программ дополнительного образования детей – стейкхолдеры медиаобразования // Медиаобразование: стратегии развития – 2021: материалы 12-й Междунар. науч.-практ. конф. памяти И. В. Жилавской, Москва, 24–25 сент. 2021 г. М.: Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2022. С. 64–70.

12. Концепция обновления содержания и технологий дополнительного образования детей в области реализации дополнительных общеразвивающих программ туристско-краеведческой направленности / С. Г. Косарецкий [и др.] // Исследователь / Researcher. 2020. № 1 (29). С. 14–45.

13. Ефремова М. Д. Дополнительное образование детей технической направленности: перспективы и риски // Цифровая дидактика: реалии и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф., Комсомольск-на-Амуре, 13 окт. 2022 г. / под ред. О. А. Булаченко. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Амур. гуманитар.-пед. гос. ун-та, 2022. С. 36–41.

14. Коновалов А. А., Ожиганова Д. А. Приоритетные направления развития профессиональной компетентности педагогов // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 2. С. 113–120. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.53.2.008>.

15. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Реализация компетентного подхода в системе инновационного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 4. С. 15–20.

16. Bell R. L., Maeng J. L., Binns I. C. Learning in context: Technology integration in a teacher preparation program informed by situated learning theory // Journal of Research in Science Teaching. 2013. Vol. 50, iss. 3. P. 348–379. <https://doi.org/10.1002/tea.21075>.

17. Collegial collaboration when planning and preparing lessons: A large-scale study exploring the conditions and infrastructure for teachers' professional development / K. Nordgren [et al.] // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 108. Art. 103513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103513>.

18. Об утверждении концептуальных подходов к развитию дополнительного образования детей в Свердловской области: приказ Министерства образования и молодежной политики Свердловской области от 06.05.2022 г. № 434-Д. URL: https://rmc.dm-centre.ru/wp-content/uploads/2022/08/Konzeptualnye-podhody.-Prikaz-434-D_compressed.pdf.

19. Коробейникова Е. Ю. Экономическая безопасность сферы дополнительного образования детей: возможные угрозы и пути нейтрализации // *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*. 2021. Т. 3, № 3. С. 52–58. URL: <http://bppasu.ru/article/view/10341>.

20. Коробейникова Е. Ю. Современные подходы к обновлению дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ: программа повышения квалификации. Екатеринбург, 2023. 13 с. URL: <https://rmc.dm-centre.ru/wp-content/uploads/2023/11/DPP-ПК-Sovremennye-podhody-k-obnovleniyu-DOOp-1-2.pdf>.

Статья поступила в редакцию 22.01.2024; одобрена после рецензирования 14.02.2024; принята к публикации 16.02.2024.

The article was submitted 22.01.2024; approved after reviewing 14.02.2024; accepted for publication 16.02.2024.

Раздел 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Научная статья

УДК 378.011.33:[378.14:004]

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-1-37-48

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И ПРИНЦИПОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНО- ПРОГНОСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Александр Андреевич Варжавин

аспирант

Новосибирский государственный
педагогический университет,
Новосибирск, Россия

a.varzhavin@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-9978-7717>



Аннотация. Цель данного исследования – обозначить взаимосвязь методологических подходов и принципов к исследованию проблемы формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза. Рассмотрены основные направления изучения проблемы, выделены ключевые понятия. Обозначены методологические подходы и принципы (общие и специфические), необходимые при реализации создаваемой модели, установлена взаимосвязь между ними. Полученные результаты позволят определить те условия и правила, которыми нужно руководствоваться при применении модели формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза. Статья написана в рамках диссертационного исследования, дальнейшая работа связана с организацией и реализацией практической части в контексте высшей школы.

Ключевые слова: высшее образование, методологические подходы, методологические принципы, рефлексивно-прогностические умения, педагогические кадры, цифровая образовательная среда

Для цитирования: Варжавин А. А. Взаимосвязь методологических подходов и принципов к исследованию проблемы формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 37–48. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-37-48>.

© Варжавин А. А., 2024

INSIGHT. 2024. № 1 (17)

37

Section 2. VOCATIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION: METHODS AND TRENDS OF DEVELOPME

Original article

INTERRELATION OF METHODOLOGICAL APPROACHES AND PRINCIPLES TO THE RESEARCH OF THE FORMATION REFLECTIVE-PROGNOSTIC SKILLS OF FUTURE TEACHERS' PROBLEM IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

Alexander A. Varzhavin

graduate student

*Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia*

a.varzhavin@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-9978-7717>

Abstract. The purpose of this study is to indicate the interrelation of methodological approaches and principles to the study of the formation of reflexive and prognostic skills of future teachers' problem in the digital educational environment of the university. The main directions of studying the problem are considered, the basic concepts are highlighted. The necessary methodological approaches and principles (general and specific) for the implementation of the created model have been identified, the interrelation between them has been established. The obtained results will allow to determine those conditions and rules that should be followed in implementing the model of formation of reflective and predictive skills of future teachers in the digital educational environment of the university. The article is written within the framework of the thesis research, further work is connected with the organization and implementation of the practical part in the context of higher education.

Keywords: higher education, methodological approaches, methodological principles, reflective and prognostic skills, teaching staff, digital educational environment

For citation: Varzhavin A. A. Interrelation of methodological approaches and principles to the research of the formation reflective-prognostic skills of future teachers' problem in the digital educational environment of a university // INSIGHT. 2024. № 1 (17). P. 37–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-37-48>.

Актуальность проблемы. В рамках исследования нами разрабатывается модель формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза. Данные умения являются одними из ключевых в педагогической деятельности.

Любая модель должна функционировать по определенным правилам, для этого необходимо обозначить методологические подходы к ее построению, их роль, а также выделить общие и специфические принципы реализации создаваемой модели. Определим задачи нашего исследования:

- обозначить основные направления тематики работы;
- выделить методологические подходы к построению модели формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза;
- осуществить отбор ключевых понятий, лежащих в основе данных подходов;
- определить роль каждого подхода в реализации создаваемой модели;
- установить общие и специфические принципы работы модели по формированию рефлексивно-прогностических умений студентов;
- показать взаимосвязь между подходами и принципами (схема).

Обозначим научную гипотезу исследования: отображение взаимосвязи между подходами и принципами позволяет задать основу разработки модели формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза.

Подходы и принципы к построению модели формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза. Чтобы установить взаимосвязь между подходами и принципами создаваемой модели, необходимо обозначить основные направления выделенной проблемы. Так, рефлексивные умения исследовали О. И. Рубанова [1], Т. Ф. Ушева, И. В. Федосова [2] и др., их формирование – С. В. Кондратьева [3], А. М. Новиков, Д. А. Новиков [4] и др. Прогностические умения изучали Е. В. Анфалов [5], И. В. Бестужев-Лада [6], А. В. Захаров [7] и др., их формирование – Т. В. Дымова [8], С. В. Забегалина, Т. В. Кириллова [9] и др. Рефлексивно-прогностическая готовность курсантов рассмотрена в диссертации Е. А. Анфалова [10].

В монографии Е. А. Гнатышиной, Д. Н. Корнеева, Н. Ю. Корнеевой и Н. В. Увариной изучены модели обучения студентов в цифровой образовательной среде [11], а в работе Ю. В. Корчемкина и Н. В. Увариной раскрыты особенности виртуальной образовательной среды [12].

Создание и применение электронного образовательного контента анализируются в исследованиях С. А. Бешенкова, Т. И. Никифоровой, М. И. Шутиковой [13], Н. Б. Крыловой [14], Е. С. Мироненко [15]. Вопросы подготовки педагогов в цифровой образовательной среде рассматриваются А. А. Галиакберовой, Э. Х. Галямовой, Б. В. Киселевым [16], L. Kleinfelchner, V. Riegler, R. Weinhandl [17] и др. Использование искусственного интеллекта в педагогической деятельности изучали N. B. Black [18], N. Delgado, H. Galindo-Domínguez [19] и др.

С учетом результатов перечисленных исследований были определены рефлексивно-прогностические умения будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза. Формирование данных умений требует системности и последовательности в действиях (выполнение анализа, оценивание своей деятельности и деятельности других). Как уже упоминалось, рефлексивно-прогностические умения являются одними из ключевых в профессионально-педагогической деятельности. Будущему педагогу необходимо уметь анализировать себя, ставить цели, выстраивать план действий и определять ожидаемый результат.

При построении модели формирования рефлексивно-прогностических умений были задействованы следующие подходы: системно-деятельностный (связность совокупности элементов с учетом деятельностного аспекта), средовой (реализация модели в цифровой образовательной среде вуза), полисубъектный (взаимодействие между субъектами образовательного процесса).

Системно-деятельностный подход, его принципы, компоненты и структуру рассматривали Н. В. Абрамовских [20], Н. С. Азимова [21], А. Г. Асмолов [22], средовой подход исследовал Ю. С. Мануйлов [23], а его принципы – Т. И. Руднева [24]. В работе Н. Б. Крыловой раскрываются его функциональные ценности [14]. Методологические основания формирования цифровой образовательной среды анализировали И. В. Авадаева, С. К. Анисимова-Ткалич и др. [25]. Особенности полисубъектного взаимодействия в сфере образования изучал И. В. Вачков [26]. Ключевой механизм полисубъектного подхода как социальное взаимодействие рассматривала З. Л. Венкова [27], а условия реализации выделила Е. И. Мануйлова [28].

В таблице представлена характеристика методологических подходов к исследованию рассматриваемой проблемы.

Методологические подходы к исследованию проблемы формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза

Подход	Основное определение	Характеристика подхода в педагогических исследованиях	Характеристика подхода в настоящем исследовании
1	2	3	4
Системно-деятельностный: • системный	Система	<ul style="list-style-type: none"> • Ориентирование обучающихся в процессе обучения; • построение совокупности взаимосвязей в образовательном процессе; • организация учебной деятельности в педагогическом процессе 	<ul style="list-style-type: none"> • Создание совокупности взаимосвязанных элементов в модели формирования рефлексивно-прогностических умений; • формирование культуры мышления; • организация учебной деятельности в образовательном процессе
• деятельностный	Деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • Осуществление процесса получения нового знания; • включение интеллектуальной активности обучающихся; • проектирование образовательной траектории; • организация исследовательской деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> • Введение рефлексивной деятельности в образовательный процесс; • осуществление построения образовательного курса на основе анализа результатов деятельности; • моделирование педагогических ситуаций и осуществление поиска возможных путей их дальнейшего развития

Продолжение таблицы

1	2	3	4
Системно-деятельностный	Система, деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие личности как элемента системы «мир-человек»; • овладение определенными видами деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> • Внедрение элементов творчества в педагогический процесс; • построение образовательного процесса путем создания условий для организации учебной деятельности, контроля плана работы, конкретных действий; • систематическое построение образовательного процесса, реализация необходимых педагогических условий
Средовой (цифровая образовательная среда)	Среда	<ul style="list-style-type: none"> • Создание образовательного пространства; • развитие культуры учреждения; • осуществление исследований, направленных на выявление педагогических проблем по взаимодействию субъектов; • организация взаимодействия между студентами и преподавателем 	<ul style="list-style-type: none"> • Организация образовательной обстановки, культуры; • создание основы для проведения дискуссий по педагогическим проблемам; • внедрение цифровых ресурсов для организации образовательного процесса; • моделирование педагогических ситуаций в традиционном и дистанционном форматах обучения; • использование цифровых ресурсов

Окончание таблицы

1	2	3	4
			как дополняющее звено при организации самого процесса формирования рефлексивно-прогностических умений, осуществлении диагностики и коррекции результатов
Полисубъектный	Субъект, полисубъект	<ul style="list-style-type: none"> • Внедрение творческого компонента в образовательный процесс; • создание полисубъекта («преподаватель-студент», «учитель-ученик»), взаимодействия между ними; • создание условий для повышения заинтересованности и мотивации студентов 	<ul style="list-style-type: none"> • Организация в образовательном процессе коллективной, групповой деятельности; • применение творческой составляющей в организации обучения, в том числе при подаче материала; • постановка целей, определение мотивации дальнейшей профессиональной деятельности (рефлексия, прогностика на начальном уровне владения); • создание педагогических условий, определяющих взаимодействие между субъектами образовательного процесса

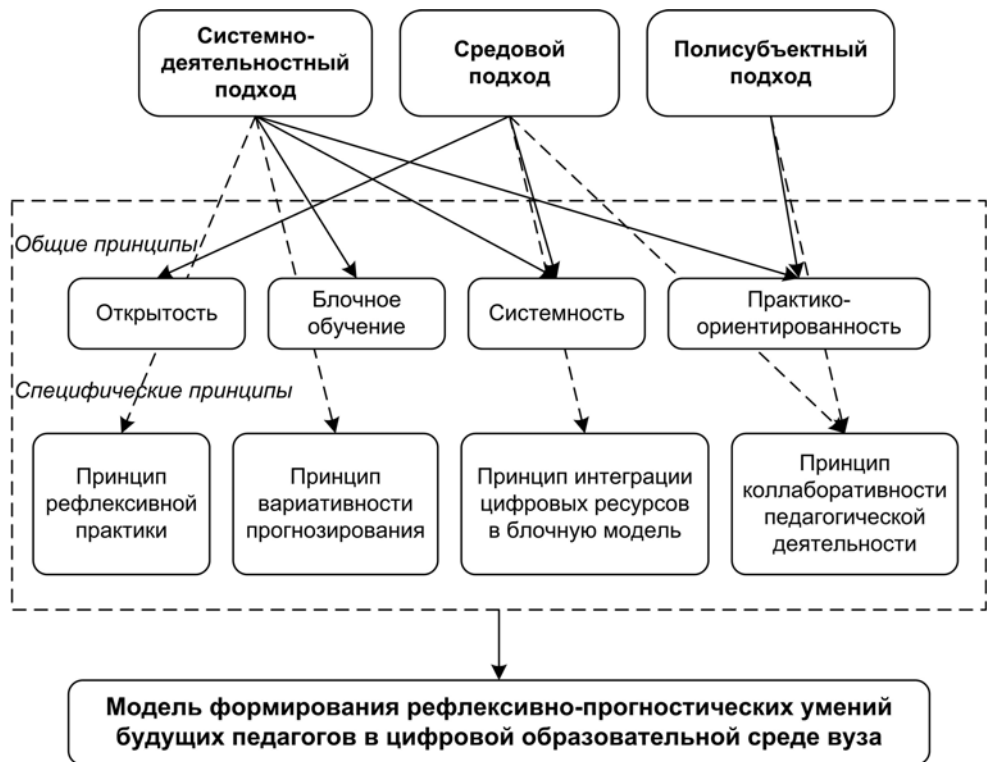
При определении специфических принципов реализации создаваемой модели было учтено следующее:

- положения описанных методологических подходов;
- специфика феномена рефлексивно-прогностических умений;
- направление – педагогическая деятельность субъектов;
- особенности реализации модели в цифровой образовательной среде.

В модели формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов были выделены следующие специфические принципы:

- принцип рефлексивной практики;
- принцип вариативности прогнозирования;
- принцип интеграции цифровых ресурсов в блочную модель;
- принцип коллаборативности педагогической деятельности.

Результаты. На рисунке отражена взаимосвязь между принципами и подходами, необходимыми при реализации создаваемой модели.



Взаимосвязь подходов и принципов при реализации модели формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза

Принцип *рефлексивной практики* мы определяем как стимулирование процесса самоанализа, оценки себя и действий окружающих; принцип *вариативности прогнозирования* – как реализацию постановки нескольких вариантов прогнозов; принцип *интеграции цифровых ресурсов в блочную модель* – как активное применение цифровых технологий и ресурсов среды в каждом блоке модели; принцип *коллаборативности педагогической деятельности* – как организацию процесса совместной работы между полисубъектами («студент-студенты» и «студент-преподаватель», «студенты-преподаватель»).

Таким образом, нами были обозначены подходы и принципы (общие и специфические), необходимые при реализации модели формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза. Обозначенная взаимосвязь подходов и принципов позволяет логически выстроить данную модель и составить фундамент для практической деятельности.

Заключение. Определены основные направления тематики исследования, рассмотрены ключевые понятия, методологические подходы, их роль, установлена взаимосвязь между подходами и принципами модели формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза, а значит, научная гипотеза работы подтвердилась. Разработанная модель позволит начать подготовку к организации практической части диссертационного исследования.

Список источников

1. Рубанова О. И. Формирование рефлексивных умений будущих учителей при изучении педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 159 с.
2. Федосова И. В., Ушева Т. Ф. Рефлексивные умения присвоения профессиональных ценностей будущими педагогами // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 1-1. С. 79–88. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.1.46.109>.
3. Кондратьева С. В. Учитель – ученик. М.: Педагогика, 1984. 80 с.
4. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования: учебно-методическое пособие. 3-е изд. М.: Ленанд, 2017. 272 с.

5. Анфалов Е. В. Прогностические умения как актуальный компонент профессиональной компетентности выпускника военного вуза // Образование: традиции и инновации: материалы 9-й Междунар. науч.-практ. конф., Прага, 8 окт. 2015 г. Прага: World Press s.r.o., 2015. С. 27–30.
6. Рабочая книга по прогнозированию / Э. А. Араб-Оглы [и др.]; отв. ред. И. В. Бестужев-Лада. М.: Мысль, 1982. 430 с.
7. Захаров А. В. Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза: на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла: дис. ... канд. пед. наук. Ишим, 2009. 210 с.
8. Дымова Т. В. Использование некоторых ключевых стандартов мировой образовательной инициативы как новой технологии в организационном обучении педагогов школ в деле реализации и управления проектной и исследовательской деятельностью обучающихся // Концепт. 2014. Т. 20. С. 4261–4265. URL: <http://e-koncept.ru/2014/55117.htm>.
9. Забегалина С. В., Кириллова Т. В. Особенности личностной сферы и уровень прогностических способностей курсантов Академии ФСИН России как факторы их адаптации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 1 (72). С. 47–54.
10. Анфалов Е. В. Формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2018. 198 с.
11. Модели обучения в цифровой образовательной среде профессиональной организации: проблемы, опыт внедрения и перспективы / Е. А. Гнатышина [и др.]. Челябинск: Б-ка А. Миллера, 2023. 147 с.
12. Корчемкин Ю. В., Уварина Н. В. Особенности виртуальной образовательной среды для формирования информационно-аналитических умений студентов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2023. № 2 (216). С. 227–232. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.02.p227-232>.
13. Бешенков С. А., Шутикова М. И., Никифорова Т. И. Цифровая образовательная среда: стратегия использования и факторы развития // Педагогическая информатика. 2021. № 1. С. 105–112.
14. Крылова Н. Б. Культурология образования. М.: Нар. образование, 2000. 269 с.

15. Мироненко Е. С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное пространство. 2019. № 4 (21). <https://doi.org/10.15838/sa.2019.4.21.6>.

16. Галиакберова А. А., Галямова Э. Х., Киселев Б. В. Основы проектирования цифровых симуляторов для подготовки учителя математики // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 4. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-4-2>.

17. Weinhandl R., Kleinfurchner L., Riegler V. Using student personas when developing digital mathematics learning resources to improve teacher training // Journal of Digital Learning in Teacher Education. 2024. Vol. 40, iss. 1. P. 57–72. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2291370>.

18. Black N. B. AI in the classroom: Strategies and activities to enrich student learning // International Society for Technology in Education. 2023. URL: <https://conference.iste.org/2023/>.

19. Galindo-Domínguez H., Delgado N. An analysis of the use of artificial intelligence in education in Spain: The in-service teacher's perspective // Journal of Digital Learning in Teacher Education. 2024. Vol. 40, iss. 1. P. 41–56. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2284726>.

20. Абрамовских Н. В. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе // Концепт. 2017. № S10. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470122.htm>.

21. Азимова Н. С. Системно-деятельностный подход как основа методической системы реализации компетентностного подхода в подготовке студентов при обучении математике // Вестник Бохтарского государственного университета им. Носира Хусрава. Сер. гуманитарных и экономических наук. 2022. № 1–1 (95). С. 160–168.

22. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

23. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М.; Н. Новгород: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 2002. 155 с.

24. Методологические подходы к исследованию проблем в области профессиональной педагогики / Т. И. Руднева [и др.]. Самара: Изд-во Сам. гос. ун-та, 2013. 164 с.

25. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды / И. В. Авадаева [и др.]. Н. Новгород: Проф. наука, 2018. 174 с. URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf>.

26. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. 2014. Т. 11, № 2. С. 36–50. URL: https://psyjournal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315546/Vachkov_11-02pp36-50.pdf.

27. Венкова З. Л. Полисубъектный подход к организации образовательных инноваций: методологический и содержательный аспект // Пермский педагогический журнал. 2021. № 12. С. 26–30. URL: https://old.pspu.ru/upload/pages/35114/PPZH_N12_2021.pdf?ysclid=lsm1pygs9v222621641.

28. Мануйлова Е. И. Условия реализации полисубъектного подхода в профессиональной подготовке педагогов // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: сб. науч. тр. 5-й Междунар. науч.-практ. конф., Орел, 6–7 апр. 2018 г. Орел: Модуль-К, 2018. С. 269–273.

Статья поступила в редакцию 06.02.2024; одобрена после рецензирования 13.02.2024; принята к публикации 16.02.2024.

The article was submitted 06.02.2024; approved after reviewing 13.02.2024; accepted for publication 16.02.2024.

Научная статья

УДК 343.91-057.875+343.85:378.1

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-1-49-67

ПРАВОНАРУШЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ, ПРИЗНАКИ И ОСОБЕННОСТИ

Наталья Сергеевна Лопаева

*ведущий инженер Управления безопасности
Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия*
*n.s.lopaeva@urfu.ru,
<https://orcid.org/0009-0006-3900-8538>*



Татьяна Михайловна Резер

*доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный учитель РФ*
*Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия*
*t.m.rezer@urfu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-4793-9918>*



Аннотация. Проанализированы структура и содержание правонарушений в студенческой среде. Представлены мнения авторов относительно причин, признаков и особенностей правонарушений в студенческой среде. Посредством междисциплинарного подхода объяснены правонарушения в студенческой среде с позиции разных наук и комплексно изучен объект исследования. С помощью метода теоретического анализа рассмотрено понятие «правонарушение» и выделены его основные признаки. Для определения причин и особенностей подобных правонарушений использован сравнительно-правовой метод. Уточнено понятие «правонарушение в студенческой среде», предложена авторская классификация причин совершения правонарушений в студенческой среде.

Ключевые слова: правонарушение, причины правонарушений, признаки и особенности правонарушений, классификация правонарушений, студенческая среда, вуз

Для цитирования: Лопаева Н. С., Резер Т. М. Правонарушения в студенческой среде: основные причины, признаки и особенности // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 49–67. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-49-67>.

© Лопаева Н. С., Резер Т. М., 2024

Original article

OFFENSES IN THE STUDENT ENVIRONMENT: MAIN CAUSES, SIGNS AND FEATURES

Natalia S. Lopaeva

Leading Engineer of the Security Department

Ural Federal University

*named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russia*

n.s.lopaeva@urfu.ru,

<https://orcid.org/0009-0006-3900-8538>

Tatiana M. Rezer

Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of science)

In Pedagogical Sciences, Professor,

Honored teacher of Russia

Ural Federal University

*named the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russia*

t.m.rezer@urfu.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-4793-9918>

Abstract. The article analyzes the structure and content of offences in the student environment. The authors' opinions on the causes, signs and specific features of offences in the current environment are presented. Interdisciplinary approach allowed to explain offences in a student environment with different sciences and the object of the study has been studied. The method of theoretical analysis allowed to consider the concept of «offence» and highlight its main features. Comparative law method used to determine the causes. The concept of «offence in student environments» has been clarified; the authors classification of the causes of offences in the student environments is proposed.

Keywords: offence, causes of an offence, features and characteristics of offence, define offences, student environment, university

For citation: Lopaeva N. S., Rezer T. M. Offenses in the student environment: main causes, signs and features // INSIGHT. 2024. № 1 (17). P. 49–67. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-49-67>.

Введение и постановка проблемы. Актуальность проблемы исследования правонарушений в студенческой среде обусловлена рядом факторов. Во-первых, к сожалению, является стабильно высоким количество зарегистрированных правонарушений среди студентов вузов [1],

что требует проведения анализа основных причин противоправного поведения молодежи в студенческой среде и поиска путей его преодоления. Например, в Уральском федеральном университете в 2019/20 уч. г. Управлением безопасности зафиксировано 484 правонарушения в студенческой среде, в 2020/21 уч. г. – 432 правонарушения, а в 2021/22 уч. г. – 523 правонарушения, что свидетельствует о росте данного отрицательного явления в студенческой среде (на основании анализа статистических материалов базы UNI УрФУ. URL: https://uni.urfu.ru/fx/uni/ru.naumen.uni.published_jsp?uuid=uniepo18gg15g0000khu546hd0erscfg). Подавляющее число дисциплинарных проступков и правонарушений происходит в общежитиях. При этом типовыми нарушениями являются пронос и распитие спиртных напитков, курение на территории общежитий, повреждение из хулиганских побуждений датчиков пожарной безопасности, непродление в установленном порядке студенческого билета, передача пропусков и студенческих билетов третьим лицам, участие в конфликтах с другими проживающими. Для российских студентов более характерны нарушения пропускного режима в форме непродления в установленном порядке студенческого билета, а также пронос и распитие спиртных напитков, курение на территории общежитий. Для иностранных – весь указанный выше комплекс правонарушений. Число дисциплинарных проступков и правонарушений для российских обучающихся составляет по статистике 2021/22 уч. г. 9,9 случаев на 1 000 обучающихся, для иностранных студентов – 51,5 случаев на 1 000 обучающихся, что в 5 раз больше, чем у российских студентов.

Во-вторых, правонарушение представляет собой негативное по своей социальной значимости явление общественной жизни, иногда приобретающее массовый характер, что требует адекватной реакции и поиска мер противодействия данному антисоциальному явлению от государственных институтов, в том числе и от образовательных организаций высшего образования.

В-третьих, правонарушения студентов вузов имеют специфические особенности и показатели, поскольку студенчество представляет собой социальную группу, характеризующуюся особыми условиями жизни, труда, быта и социальным поведением, формирующимся под влиянием студенческой субкультуры, а это в свою очередь требует проведения специальных исследований.

Интерес к изучению различного рода поведенческих отклонений, формированию основ системы предупреждения правонарушений и преступности, особенно среди несовершеннолетних и молодежи, имеет глубокие исторические корни и отношение государственных институтов к решению этих вопросов меняется в зависимости от исторической эпохи. Так, Н. Н. Вопленко считает, что правонарушение есть антипод правомерного поведения и правонарушение ровесник государству и праву с позиции социального аспекта [2, с. 6]. К сожалению, история не знает государств и обществ, в которых проблема борьбы с правонарушениями была бы решена окончательно.

В 90-е гг. XX в. наблюдался подъем интереса к изучению проблем профилактики правонарушений среди молодежи, стали появляться серьезные научные исследования и начали разрабатываться комплексные целевые программы. Государство в это время обратило особое внимание на вопросы правонарушений, совершаемых в стране. Отметим, что в 1993 г. в Кремле состоялось первое совещание, посвященное проблемам борьбы с преступностью, на котором особенно опасными были признаны рост организованной преступности и рост кредитно-финансовых махинаций. Состав участников совещания был очень представительным, чего раньше не наблюдалось ни в СССР, ни в новой России. Участниками совещания была обрисована неутешительная картина борьбы с преступностью в стране, названная *национальным бедствием и стратегической угрозой интересам России*.

Цель настоящего исследования – обоснование мнения авторов по установлению причин, а также определению признаков и особенностей правонарушений в студенческой среде на основе анализа теории и практики в этой сфере.

Гипотезу исследования сформулируем следующим образом: для определения характеристик правонарушений в студенческой среде необходимо установить причины, признаки и особенности данного социального явления.

Перечислим задачи исследования:

1. Уточнить понятие «правонарушение в студенческой среде» в теории и практике педагогической деятельности.
2. Определить основные признаки правонарушений в студенческой среде.

3. Установить основные особенности правонарушений в студенческой среде.

4. Сформулировать причины правонарушений в студенческой среде на основе анализа теории и практики в этой сфере.

Методология исследования. В исследовании мы придерживаемся междисциплинарного подхода, который дает возможность объяснить с позиции разных наук такое социальное явление, как правонарушения в студенческой среде. Использование данного подхода делает возможным осуществление комплексного изучения объекта исследования с точки зрения разных научных исследований, касающихся причин и негативных последствий противоправного поведения молодежи в студенческой среде.

При этом по теоретическим и правовым источникам с помощью метода теоретического анализа проведено исследование понятия «правонарушение», что позволило выделить в нем его основные признаки: противоправное деяние; юридический факт как основание для юридической ответственности в соответствии с законодательными актами РФ; определенное массовое общественное явление. А сравнительно-правовой метод позволил нам проанализировать причины правонарушений в студенческой среде и рассмотреть классификацию этих причин с позиции биологических, социальных, социокультурных и типологических аспектов, а также выделить особенности правонарушений в студенческой среде на основе изучения структуры отклонений в поведении молодых людей.

Результаты и обсуждение. Федеральный Закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» [3] закрепляет понятие «правонарушение» как *«преступление или административное правонарушение, представляющее собой противоправное деяние (действие / бездействие), влекущее уголовную или административную ответственность»*. Юридическая энциклопедия трактует «правонарушение» как *«любое действие (бездействие), нарушающее какие-либо нормы права. Наиболее опасным видом правонарушения является преступление. Правонарушение влечет за собой применение к правонарушителю мер воздействия»* [4]. В большом толковом словаре русских существительных под правонарушением понимается *«нарушение закона, противозаконное, противо-*

правное действие» [5]. Синонимами правонарушения выступают преступление и проступок. Таким образом, правонарушение – это «*неправомерное действие, являющееся нарушением действующего законодательства»* [6].

В педагогическом словаре Б. М. Бим-Бада правонарушение трактуется как противоправное, вредоносное, виновное, наказуемое деяние, где деяние – волевой акт поведения человека, выражающийся в действии или бездействии [7].

Рассмотрение вопроса развития противоправного поведения приводит к построению «цепочки» асоциальных поступков. Так, по мнению выдающегося ученого и педагога В. И. Загвязинского, антиобщественное поведение – это шалость – проступок – правонарушение – преступление – рецидив [8]. Преступное поведение не возникает спонтанно, а антиобщественный его характер складывается постепенно, начиная с незначительных отклонений от установленных норм поведения. Эту мысль подтверждает Н. Ф. Кузнецова, отмечая, что антиобщественное поведение личности развивается еще до момента совершения ею преступления и выражается в дисциплинарных, административных правонарушениях, аморальных действиях, не носящих пока еще характера преступления [9].

Отметим, что изучению понятия «правонарушение» посвящено значительное количество исследований, часть из них приведены в табл. 1.

Таблица 1

Содержание понятия «правонарушение»

Автор	Содержание понятия
1	2
Н. Н. Вопленко	Деяние (действие или бездействие), совершенное физическим или юридическим лицом, <i>обладающим сознанием</i> и волей и достигшим установленного законом возраста (по общему правилу с 14–16 лет) [2, с. 8]
А. Г. Головкина	Противоправное, виновное, наказуемое действие либо бездействие физического лица или противоправная деятельность юридического лица, за которые предусматривается <i>ответственность законодательными актами РФ</i> [10, с. 13]

Окончание табл. 1

1	2
Г. А. Майстренко	Общественно опасное (общественно вредное), противоправное, виновное и наказуемое деяние, <i>посягающее на охраняемые законом общественные отношения</i> [11, с. 120]
Т. В. Назарян	Противоправное, виновное, общественно опасное деяние вменяемого лица, которое <i>причиняет вред интересам общества, государства, отдельным гражданам</i> и влечет наступление юридической ответственности [12, с. 13]
М. И. Рожков	<i>Противозаконное общественно опасное или общественно вредное деяние</i> , запрещенное юридической ответственностью. Это понятие охватывает преступления, гражданские правонарушения, административные и дисциплинарные проступки. Правонарушение – это противозаконные поступки людей в обществе, акты социально вредного поведения [13, с. 135]

Проведенный анализ понятия «правонарушение» позволяет выделить *основные его признаки* как антисоциального явления:

- противоправное, общественно опасное деяние (действие или бездействие);
- юридический факт, следовательно, это есть основание для юридической ответственности, предусмотренной законодательными актами РФ;
- определенное массовое общественное явление.

Отметим, что необходимо разграничивать понятия «правонарушение», «антиобщественное поведение» и «преступление». Проведенный анализ специальной литературы, научных публикаций и нормативных документов позволяет сделать вывод, что все правонарушения, в том числе совершаемые студентами, можно условно разделить по степени общественной опасности на три уровня:

1. Дисциплинарные проступки (самая распространенная категория правонарушений).
2. Административные правонарушения.
3. Преступления.

К дисциплинарным проступкам студентов мы относим нарушения, обусловленные образовательными отношениями и утвержденные в таких локальных нормативных правовых актах, как Устав университета, правила внутреннего распорядка обучающихся, правила проживания в общежитии, приказы ректора, проректоров и др. (указанные документы размещены на сайте Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. URL: <https://urfu.ru/ru/>).

С понятием правонарушения студентов тесно связано понятие дисциплинарной ответственности. Вопросы привлечения студентов к дисциплинарной ответственности регулируют Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [14] и приказ Минобрнауки РФ от 15 марта 2013 г. № 185 «Об утверждении Порядка применения к обучающимся и снятия с обучающихся мер дисциплинарного взыскания» [15].

В соответствии с ч. 4 ст. 43 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [14] дисциплинарным проступком является неисполнение или нарушение устава образовательной организации, правил внутреннего распорядка, правил проживания в общежитиях и интернатах, и иных локальных нормативных актов по вопросам организации и осуществления образовательной деятельности. Такая же норма содержится в п. 3 приказа Минобрнауки РФ от 15 марта 2013 г. № 185: основанием для привлечения к ответственности является неисполнение или ненадлежащее исполнение (нарушение) конкретной обязанности, требования, либо запрета, закрепленных в уставе, либо локальном нормативно-правовом акте [15].

За совершение дисциплинарного проступка в соответствии с указанными документами к обучающимся в качестве меры дисциплинарного воздействия могут быть применены замечание, выговор и отчисление.

Что касается категории «преступление», то она больше относится к юрисдикции правоохранительных органов. Мы оперируем данным понятием при поступлении в адрес вуза материалов, подтверждающих, что студент совершил преступление (например, постановления суда, где доказана его виновность). На основании под-

тверждающих виновность материалов студент автоматически будет отчислен из вуза.

Таким образом, под понятием «*правонарушение в студенческой среде*» необходимо понимать противоправное и антисоциальное поведение студента вуза, ведущее к совершению правонарушений в образовательных и иных социальных отношениях, регулируемых действующей системой законодательства в сфере образования и локальными нормативными правовыми актами вуза.

Согласимся с В. Д. Михайлищевым, что важно знать признаки составов разных видов правонарушений для правильного разделения деяний на проступки и преступления и, как следствие, привлечения лица к определенному виду юридической ответственности, что является гарантией соблюдения принципа законности [16].

В науке до сих пор продолжается дискуссия относительно причин правонарушений. Одни специалисты выделяют *биологические причины*, а другие – *социальные*. Рассуждая с позиции того, что правонарушения возможны лишь в обществе (поскольку только в обществе действуют правила поведения), некоторые ученые настойчиво отстаивают первенство именно социальных причин [17].

Вместе с тем ряд исследователей, особенно при выяснении всех обстоятельств противоправного деяния, уделяют большое значение таким показателям, как психофизическое состояние и биологические особенности личности. На наш взгляд, более рациональным подходом к выявлению причин противоправного поведения будет рассмотрение данного процесса с точки зрения единства социальной и биологической сущности субъекта правонарушения, т. е. комплексно.

Совокупность *причин*, порождающих возникновение правонарушений в студенческой среде, Л. О. Остапишина предлагает условно разделить на две основные группы: 1) условия воспитания, жизни и деятельности правонарушителей *до поступления в высшее учебное заведение*; 2) *недостатки в воспитательной работе и учебном процессе в высшей школе*, которые влияют на формирование инструментальных ценностей и определяют в дальнейшем качество поведения человека [18].

Например, в исследовании студенческих преступлений корыстной направленности (кражи, грабежи, разбой) А. А. Корсантия выделяет шесть основных причин, представленных на рис. 1 [19, с. 13].



Рис. 1. Причины корыстной направленности студенческих преступлений по А. А. Корсантия

Проведенный анализ теоретических и правовых источников показал, что при выявлении *причин* совершения правонарушений в студенческой среде необходимо учитывать ряд параметров, в том числе социально-демографическую и правовую характеристики личности; нравственно-психологическую характеристику (система ценностей, отношение к нормам морали); социальное поведение студента (отношения в учебном коллективе, общественная активность и др.) [20].

Согласимся с Н. Н. Вопленко, выделяющим следующие *социальные и юридические черты* правонарушения, характеризующие его качественную определенность [2]:

- социальная вредность (в качестве ведущего признака);
- характеристика правонарушения как определенного социального деяния (действия или бездействия);
- противоправность в качестве юридического выражения социальной вредности правонарушений;
- виновность (как производное юридически от свободы воли правонарушителя состояние, позволяющее вменить ему обязанность дать отчет за содеянное).

Результаты проведенного исследования показали, что официальная статистика фиксирует лишь 10 % всех криминальных проявлений в студенческой среде, а А. В. Симоненко и Е. В. Грибанов объяс-

няют этот социальный феномен рядом причин. Первая причина обусловлена тем, что студенческая преступность часто *подменяется проблемой молодежной преступности* вообще. Вторая причина связана с тем, что имеется разброс в особенностях объединяемых групп преступлений и лиц их совершивших, что приводит к *механическому сложению* совершенно разных и не связанных между собой тенденций и закономерностей. Третья причина обусловлена *недостаточностью статистического учета* преступлений, совершаемых студентами. И наконец, наблюдается значительная *латентность ряда криминальных проявлений в студенческой среде*: наркотизма, мошенничества, коррупционных и экстремистских проявлений, преступлений в сфере компьютерной информации [21].

М. Л. Кухарчук, исследуя студенческие правонарушения, говорит об их зависимости от социокультурных факторов, таких как факультет; курс и форма обучения; уровень культурного и интеллектуального развития студента; материальная обеспеченность студента; место его проживания; степень контроля студентов со стороны их родителей, а также лиц, занимающихся воспитательной работой со студентами в вузе [20].

В то же время А. И. Алексеев при изучении правонарушителей рекомендует обращать внимание на следующие сведения о студенте как личности: его преступное противоправное поведение; наличие обстоятельств, обусловивших преступное или иное противоправное поведение; влияние социально-демографических и индивидуально-психологических особенностей личности на его поведение; характер условий жизни, работы и влияние ближайшего окружения [22, с. 112–114].

Педагогическая практика показывает, что имеющийся вакуум в организации досуга студентов заполняют другие формы деятельности, зачастую имеющие антиобщественную окраску. Проведенный анализ публикаций по теме исследования показал, что студенты как особая социальная общность находят развлечения в условиях современных рисков и вызовов, обусловленных употреблением алкоголя, наркотиков и других психоактивных веществ. Рыночные отношения добавили посещение ночных заведений сомнительной репутации, где появилась возможность установления контактов с представителями криминальной субкультуры.

Известные ученые, исследующие проблему подростковой и молодежной преступности, П. Г. Бельский и Г. М. Миньковский разработали типологию несовершеннолетних, совершающих правонарушения [23, 24]. Так, П. Г. Бельский, анализируя поведение и мотивацию поступков несовершеннолетних правонарушителей, подчеркивает их инфантильность в эмоциональном развитии, что представлено на рис. 2.



Рис. 2. Классификация подростков-правонарушителей, исходя из мотивов поведения по П. Г. Бельскому

Можно сделать вывод, что основные характеристики типов правонарушителей-подростков обусловлены отсутствием воспитания, связаны с удовлетворением личных потребностей и психологическими особенностями личности, а также с умственными дефектами индивида.

Несколько в другой плоскости Г. М. Миньковский представляет типологию личности подростков. Ученый исходит из степени общественной опасности деяния, совершенного подростками, и выделяет

особенности совершенного правонарушения [24]: 1) правонарушение произошло случайно и противоречило общей направленности личности; 2) правонарушение обусловлено общей неустойчивой личностной направленностью, но случайно с точки зрения повода и ситуации; 3) правонарушение представляет *отрицательную ориентацию* личности, обуславливающую вектор времяпрепровождения и вариант действий при наличии подстрекательства; 4) правонарушение стало результатом преступной направленности личности, включающей в себя *активный поиск, организацию повода* и ситуации для преступных деяний.

При этом, по мнению А. Е. Личко, классификация самих правонарушителей должна производиться в следующих двух направлениях с выделением при этом их *особенности*. Во-первых, по форме проявления правонарушений (побег из дому, бродяжничество, ранняя алкоголизация, сексуальные девиации, суицидальное поведение); во-вторых, по соотношению причин, факторов и мотивов, лежащих в основе правонарушений (биологических и социально-психологических) [25].

Что же касается классификации правонарушений, предложенной Г. М. Миньковским, то она отражает степень укоренения и развития в личности социально-негативных черт, в то время как П. Г. Бельский акцентирует внимание на социально-психологических особенностях личности, развивающихся в процессе образования, включающего в себя обучение и воспитание молодого человека.

Отмеченные классификации подростков-нарушителей представляют интерес с той точки зрения, что подросток – *это потенциальный студент образовательной среды университета*. Поэтому важно знать, с каким «багажом» будущий абитуриент придет в вуз и будет ли он, попав в другую социальную среду (университетскую), транслировать антисоциальное поведение и какие траектории развития для себя выберет.

Как справедливо отмечает профессор Г. Г. Чанышева, встав на путь преступления в подростковом возрасте, в дальнейшем люди трудно поддаются перевоспитанию. Соответственно вопросы предупреждения отклонений в поведении подростков имеют прямое отношение к будущему страны [26].

К. В. Девятовской предложена консолидированная классификация правонарушений по различным основаниям их видов, представленная в табл. 2 [27].

Таблица 2

Классификация правонарушений (по К. В. Девятовской)

Основание для классификации	Виды правонарушений
<i>По сферам общественных отношений</i>	Экономические (незаконное получение имущества, причинение материального ущерба, незаконное осуществление предпринимательской деятельности) Государственно-политические (нарушения в области избирательного права, неповиновение представителям власти, противоправные деяния, касающиеся службы и конкретно правосудия) Социально-бытовые (нарушение общественного порядка и нравственности, вопросов труда и отдыха, образования, социального обеспечения) Культурные (уничтожение или повреждение историко-культурных ценностей)
<i>По видам юридической ответственности</i>	Преступление Административное правонарушение Гражданское правонарушение (деликт) Дисциплинарный проступок
<i>По формам вины</i>	Совершенные умышленно Совершенные по неосторожности Со сложной формой вины
<i>В зависимости от характера цели, стоящей перед правонарушителем</i>	Направленные на достижение конкретной, определенной цели Направленные на достижение неопределенной цели или нескольких целей
<i>В зависимости от характера блага, на которое направлено деяние</i>	Касающиеся восполнимых благ (собственность, растительный, животный мир) Касающиеся невосполнимых благ (здоровье)
<i>По степени общественной опасности (вредности) деяния</i>	Преступления Грубые административные правонарушения Значительные административные правонарушения Дисциплинарные проступки Гражданский деликт Налоговое правонарушение
<i>По порядку привлечения к ответственности</i>	В судебном порядке Во внесудебном порядке

Таким образом, классификация правонарушений по различным основаниям позволяет более правильно отслеживать статистические показатели по тем или иным видам правонарушений, изучать состояние и структуру отклонений в поведении молодых людей, в том числе и у студентов, вырабатывать алгоритмы и адекватные способы реагирования на эти отклонения в студенческой среде в вузе на основе выделенных особенностей.

Отметим, что четкой и устоявшейся классификации проступков в студенческой среде в юридической и педагогической литературе нет. За исходную позицию мы принимаем общетеоретическую классификацию правонарушений в виде их деления на проступки (административные, гражданские, дисциплинарные) и преступления.

Заключение. Увеличение числа правонарушений среди студентов вузов требует изучения данного социального феномена с позиции разных наук. На наш взгляд, поэтому должен быть пересмотрен воспитательный потенциал вуза на основе тщательного анализа самого понятия «правонарушение» с выделением признаков, причин и особенностей правонарушений в студенческой среде.

Еще раз отметим, что правонарушение в студенческой среде – это противоправное поведение студента вуза, которое носит антисоциальный характер. Структуру студенческих правонарушений обуславливают следующие основные характеристики: определение сферы общественных отношений; виды юридической ответственности; форма вины; характер цели правонарушения; степень общественной опасности, а также порядок привлечения индивида к ответственности.

В качестве основных признаков правонарушений необходимо выделить социальную вредность, т. е. неблагоприятные последствия различного характера, наступающие в результате неправомерного поведения; противоправность и виновность нарушителя как юридический факт, что предусматривает ответственность законодательными актами РФ. При этом причины правонарушений в студенческой среде обусловлены разными обстоятельствами и включают в себя следующие группы:

- биологические, содержащие индивидуальные особенности студента, а также его физическое и психическое развитие, т. е. обусловленные соматическим состоянием студента и его качеством и уровнем жизни до поступления в вуз;

- социальные, обусловленные утратой системой образования воспитательной функции, разрушением семейных устоев, агрессивными СМИ по распространению антисоциального поведения, экономическим спадом, имеющимся идеологическим кризисом (социальные причины определены в первую очередь распространением деструктивной идеологии в современном гражданском обществе и связаны с разрушением традиционных ценностей как основы духовно-нравственного воспитания личности);

- социокультурные, включающие в себя факультет и курс обучения, уровень культурного и интеллектуального развития студента, материальную обеспеченность студента, уровень контроля со стороны родителей и лиц, занимающихся воспитательной работой со студентами в вузе (социокультурные причины обусловлены степенью сформированности у личности базовых ценностей, определяющих ведущую модель поведения личности в студенческой среде);

- типогенные, обусловленные типами личности (гедонисты; слабовольные со своеобразными принципиальными суждениями; личности, действующие автоматически под влиянием импульсов; индивиды, поведение которых обусловлено патогенными факторами) и в большей мере психологической составляющей личности студента, которая в свою очередь определяет мотивационную направленность личности на совершение правонарушений в студенческой среде.

Особенности правонарушений в студенческой среде заключаются в том, что они направлены на нарушение сложившегося в вузе общественного порядка и определяются зависимостью от формы проявления правонарушений и соотношения причин, факторов и мотивов, лежащих в основе этих правонарушений. В настоящее время в Уральском федеральном университете проводятся исследования по изучению причин, признаков и особенностей правонарушений у современных российских и зарубежных студентов, а также правового механизма управления университетом с целью противодействия подобному антисоциальному явлению.

Таким образом, можно сделать вывод, что структура и содержание правонарушений в студенческой среде носят комплексный характер, что требует дальнейшего изучения данного вопроса на основе междисциплинарного подхода в целях разработки адекватных и эффективных профилактических мероприятий, направленных на предупреждение подобных правонарушений.

Список источников

1. Танаева З. Р. Предупреждение противоправного поведения обучающихся в условиях реализации инновационных проектов профессиональных образовательных организаций // Инновационное развитие профессионального образования. 2023. № 2 (38). С. 161–168.
2. Вопленко Н. Н. Понятие, основные признаки и виды правонарушения // Вестник Волгоградского государственного университета. 2005. Сер. 5. Вып. 7. С. 6–17.
3. Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации: Федеральный закон от 23.06.2016 г. № 182-ФЗ // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199976.
4. Юридическая энциклопедия. URL: <https://dic.academic.ru/>.
5. Большой толковый словарь русских существительных. М.: АСТ-пресс книга, 2009. URL: <https://dic.academic.ru/>.
6. Толковый словарь по социологии. URL: <https://dic.academic.ru/>.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова. М.: Большая российская энциклопедия, 2008. 528 с.
8. Основы социальной педагогики / В. И. Загвязинский [и др.]; под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Пед. общество, 2002. 160 с.
9. Криминология / А. И. Гуров [и др.]; под ред. Н. Ф. Кузнецовой, Г. М. Миньковского. М.: Бек, 1998. 566 с.
10. Головкина А. Г. Государственная система профилактики правонарушений в современной России: дис. ... канд. юр. наук. М., 2011. 208 с.
11. Майстренко Г. А. Понятие и сущность предупреждения правонарушений // Право и государство: теория и практика. 2019. № 4 (172). С. 119–123.
12. Назарян Т. В. Роль правового воспитания в предупреждении правонарушений: вопросы теории и практики: автореф. дис. ... канд. юр. наук. Волгоград, 2005. 28 с.
13. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением / М. И. Рожков [и др.]; под ред. М. И. Рожкова. М.: Владос, 2006. 239 с.

14. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023 г.) (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023 г.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/.
15. Об утверждении Порядка применения к обучающимся и снятия с обучающихся мер дисциплинарного взыскания: приказ Министерства образования и науки РФ от 15.03.2013 г. № 185 (ред. от 21.04.2016 г.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_147442/dddc7e4873e539d78a6882a2c2f164ead3a80b38/.
16. Михайлищев В. Д. Административное правонарушение как фактическое основание наступления административной ответственности: отличительные черты административного правонарушения от дисциплинарного проступка и от преступления // *Modern Science*. 2021. № 3–1. С. 185–190.
17. Малеин Н. С. Правонарушения: понятие, причины, ответственность. М.: Юрид. лит., 1985. 192 с.
18. Остапишина Л. О. Профилактика совершения правонарушений студентами вуза: материалы докладов 49-й Междунар. науч.-техн. конф. преподавателей и студентов / Витеб. гос. технол. ун-т. Витебск, 2016. Т. 1. С. 32–34. URL: <http://rep.vstu.by/handle/123456789/1438>.
19. Корсантия А. А. Предупреждение краж, грабежей и разбоев, совершаемых студентами Российской Федерации: дис. ... канд. юр. наук. М., 2004. 247 с.
20. Кухарчук М. Л. Правонарушения в студенческой среде: есть ли особенности? // Проблемы правопонимания и правоприменения в прошлом, настоящем и будущем цивилизации: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 27 апр. 2016 г. / Междунар. ун-т «МИТСО». Минск, 2016. Ч. 2. С. 69–70.
21. Симоненко А. В., Грибанов Е. В. Оценка криминальной ситуации в вузовской студенческой среде и меры ее коррекции // *Вестник Воронежского института МВД России*. 2015. № 1. С. 122–127.
22. Алексеев А. И. Криминология: курс лекций. М.: Щит, 1998. 339 с.
23. Бельский П. Г. Исследование эмоциональной сферы несовершеннолетних, отклоняющихся от норм в своем поведении. М.: Юр. изд-во наркомюста РСФСР, 1924. URL: <http://book.uraic.ru>.

24. Миньковский Г. М. К вопросу о типологии несовершеннолетних правонарушителей // Проблемы судебной психологии: тезисы докладов и сообщений на IV съезде общества психологов СССР, Тбилиси, июнь 1971 г. Тбилиси, 1971. С. 31–32.

25. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд., перераб. и доп. Л.: Медицина, 1983. 255 с.

26. Чанышева Г. Г. Теоретические аспекты подготовки будущих юристов к организации работы с девиантными подростками // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 5 (96). С. 149–151.

27. Девятковская К. В. Критерии дифференциации правонарушений // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия D: Экономические и юридические науки. 2021. № 6. С. 91–99. <https://doi.org/10.52928/2070-1632-2021-57-6-91-99>.

28. Резер Т. М. Социальные ценности студентов в условиях цифровизации образования и COVID-19 // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 2. С. 226–243. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243>.

Статья поступила в редакцию 04.10.2023; одобрена после рецензирования 22.11.2023; принята к публикации 19.02.2024.

The article was submitted 04.10.2023; approved after reviewing 22.11.2023; accepted for publication 19.02.2024.

Научная статья

УДК [351.743:355.233]:[37.03:159.942]

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-1-68-78

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РОСГВАРДИИ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД



Петр Валерьевич Полковников

аспирант

*Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

petrpolk@bk.ru,

<https://orcid.org/0009-0003-2041-3718>



Наталья Викторовна Уварина

доктор педагогических наук, профессор

*Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

unv@cspu.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-1490-3302>

Аннотация. Представлен анализ военно-профессиональной деятельности военнослужащих войск национальной гвардии, выделены ключевые аспекты, влияющие на ее эффективность. Описана модель проектирования педагогической системы развития эмоциональной грамотности военнослужащих Росгвардии. Исследовано понятие эмоциональной грамотности как феномен и как интегративное свойство субъекта военно-профессиональной деятельности. Представлена структура исследуемого феномена. Сущность процесса развития искомой эмоциональной грамотности рассмотрена через призму системного методологического подхода. Предложена компонентная структура проектируемой педагогической системы, включающая в себя мотивационно-целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты. Описаны внутренние и внешние связи предлагаемой педагогической системы. Выделены общие и специфические свойства педагогической системы развития эмоциональной грамотности военнослужащих Росгвардии.

Ключевые слова: эмоциональная грамотность военнослужащих Росгвардии, подготовка военнослужащих, структура эмоциональной грамотности, системный подход, развитие эмоциональной грамотности военнослужащих Росгвардии

Для цитирования: Полковников П. В., Уварина Н. В. Развитие эмоциональной грамотности военнослужащих Росгвардии: системный подход // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 68–78. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-68-78>.

Original article

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL LITERACY OF RUSSIAN GUARD MILITARY PERSONNEL: SYSTEM APPROACH

Petr V. Polkovnikov

graduate student

*South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia*

petrpolk@bk.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-1490-3302>

Natalya V. Uvarina

*Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of science)
In Pedagogical Sciences, Professor*

*South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia*

unv@cspu.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-1490-3302>

Abstract. The article presents an analysis of the military-professional activities of the National Guard troops, and key aspects that affect its effectiveness were highlighted. The model of designing the pedagogical system of emotional literacy development of Russian Guard military personnel is described. The concept of emotional literacy as a phenomenon and as an integrative property of the subject of military professional activity has been studied. The structure of the phenomenon under study is presented. The essence of the process of developing the desired emotional literacy is considered through the prism of a systematic methodological approach. A component structure of the designed pedagogical system is proposed, including motivational, content, activity and performance components. The internal and external connections of the proposed pedagogical system are described. The general and specific properties of the pedagogical system for the development of emotional literacy of the Russian Guard military personnel are highlighted.

Keywords: emotional literacy of the Russian Guard military personnel, training of military personnel, structure of emotional literacy, system approach, development of emotional literacy of the Russian Guard military personnel

For citation: Polkovnikov P. V., Uvarina N. V. Development of emotional literacy of Russian Guard military personnel: system approach // INSIGHT. 2024. № 1 (17). P. 68–78. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-68-78>.

Введение. Военное образование как явление находится в состоянии постоянных качественных изменений. Активная фаза внедрения современных технологий в систему обеспечения безопасности государства,

личности и общества выдвигает новые требования к подготовке военнослужащих, включающие в себя профессиональную подготовку кадров и всестороннее обеспечение. В настоящее время руководством Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации проводится большая работа по оптимизации подготовки личного состава и организации всестороннего обеспечения, однако, как показывает опыт системы подготовки военных специалистов, на современном этапе двух вышеуказанных категорий не всегда достаточно для успешного выполнения задач по обеспечению безопасности личности, общества и государства. На новый уровень выходят требования, предъявляемые к морально-психологической (военно-политической) подготовке личного состава. Так, анализ исследований в ключе психологической подготовки позволяет сделать вывод о необходимости проведения целенаправленной работы по изучению процесса развития эмоциональной грамотности. Соответственно, ключевой целью исследования в представленном контексте является поиск системного решения, позволяющего эффективно развивать эмоциональную грамотность военнослужащих войск национальной гвардии с подробным описанием компонентного состава и организации внутренних и внешних взаимосвязей. В свою очередь, под эмоциональной грамотностью военнослужащих Росгвардии следует понимать интегративное свойство, позволяющее этим военнослужащим управлять своим эмоциональным состоянием.

Обзор литературы. Понятие эмоциональной грамотности как научная категория было рассмотрено рядом исследователей. Так, одной из ключевых теорий, раскрывающих концепцию эмоциональной грамотности, является теория С. Steiner и Р. Петгу, основная позиция которой – это опора на базу врожденных способностей субъекта в процессе социализации [1]. Авторы подразумевают под искомым определением совокупность знаний, способностей и навыков человека, позволяющих управлять ему своим эмоциональным состоянием.

Д. Гоулман, раскрывая процесс осознания человеком своих эмоций и понимания им эмоций других, характеризовал эмоциональную грамотность как результат освоения обучающих программ, т. е. говорил о ней как о когнитивной основе эмоционального интеллекта [2, с. 403].

Характеризуя эмоциональную грамотность, И. А. Тальшева и Н. Г. Гайдуллина определяют в ее структуре два ключевых компонента: рефлексию собственных эмоциональных переживаний с их детальной дифференциацией и анализ эмоциональной сферы, поведения и намерений субъекта (оппонента) [3].

Т. А. Колесник уделяет эмоциональной грамотности важнейшее внимание, говоря о структуре личности и при этом отмечая невозможность характеристики человека без исследования его эмоциональной сферы [4].

Н. Ю. Верхотурова, характеризуя эмоциональную грамотность, в своем исследовании придерживается позиции, что поведение субъекта (сознательность, критичность, самоконтроль и др.) зависит от уровня его эмоциональной грамотности [5].

В исследовании Е. В. Гнатышиной и Е. А. Василенко эмоциональная грамотность рассматривается как когнитивная основа эмоционального интеллекта [6]. Авторы подчеркивают, что результатом достижения эмоциональной грамотности является осознание и идентификация эмоций, а также знания в области эмоциональной экспрессии и соответствующие умения.

Сокращая поле поиска, проанализируем позиции исследователей в ключе эмоциональной грамотности военнослужащих. Так, эксперты военной педагогики рассматривают проблему управления эмоциональным состоянием через такие психологические категории, как эмоциональная устойчивость и эмоциональная саморегуляция.

Под эмоционально-волевой устойчивостью Р. К. Серезникова понимает способность противостоять реальной опасности, проявление высокого уровня психологической выносливости [7]. Мы соглашались с мнением автора, однако необходимо отметить, что эмоциональная устойчивость характеризует способность субъекта управлять своим эмоциональным состоянием. В свою очередь, под эмоциональной грамотностью военнослужащих следует понимать дополнительный компонент, характеризующий способность прогнозировать предстоящие действия оппонента. Более того, при всей важности развития у военнослужащих эмоциональной грамотности некоторые исследователи отмечают, что под влиянием стрессогенных событийкратно увеличивается вероятность дезадаптивных реакций, проявляющихся в агрессивном и аутоагрессивном состоянии.

Р. D. Harms в своем исследовании анализирует последствия стресса военнослужащих [8]. Среди них автор выделяет такие, как сокращение бдительности и качества выполняемых задач и т. д. Также Р. D. Harms обозначает факторы устойчивости личности военнослужащего, которые призваны повышать способности субъекта успешно справляться со стрессом, сокращать время на адаптацию в новых условиях и успешно выполнять поставленные задачи. При этом R. Hogan вместе с группой исследователей выделяет конкретные механизмы, позволяющие обеспечить контроль за эмоциональным состоянием в условиях риска для жизни и здоровья [9].

Исследуя повышение эффективности профессиональной деятельности военнослужащих, имеющих высокий уровень эмоциональной грамотности, Г. В. Зибров, М. В. Петровская, Ю. Ф. Симоненко, И. В. Дерепаско предлагают внедрить в систему командирской подготовки офицерского состава специальный курс, ориентированный на формирование профессионально-психологической компетентности [10]. При этом при проецировании значимости исследуемой проблемы на военнослужащих выявляется необходимость проектирования и внедрения в систему боевой (командирской) подготовки военнослужащих войск национальной гвардии педагогической системы, которая ориентирована на повышение уровня эмоциональной грамотности с учетом специфики выполняемых задач, закрепленных в ключевом нормативно-правовом акте [11].

Таким образом, опираясь на позиции ученых, изложенные выше, под эмоциональной грамотностью военнослужащих войск национальной гвардии мы понимаем интегративное свойство личности, которое позволяет субъекту военно-профессиональной деятельности, с одной стороны, управлять своим эмоциональным состоянием в зависимости от характеристики выполняемой задачи, а с другой стороны, оно дает возможность прогнозировать действия противника (нарушителя) с целью оказания на него воздействия.

Методология и методы исследования. В связи с тем, что компонентная структура сущности искомой эмоциональной грамотности является сложной и многогранной, процесс ее формирования следует рассматривать с позиции системного методологического подхода.

Системный подход в настоящее время является одним из ключевых в методологическом аппарате педагогических исследований. Основная роль в реализации системного подхода для достижения педагогического результата принадлежит Дж. Диксону, который рекомендовал ориентироваться на системное мышление для повышения эффективности результата [12]. R. Askoff и F. Emery предложили изменить концепцию проектирования систем [13]. Одним из основных научных выводов этих авторов является целенаправленное создание системы для получения требуемого результата.

В отечественной педагогике ключевые исследования системного подхода принадлежат В. П. Беспалько, И. В. Блаубергу, В. И. Загвязинскому, Э. Г. Юдину и др. Так, Э. Г. Юдин под системным подходом понимает способ научного исследования и практического освоения сложноорганизованных объектов, при котором на первое место ставится не анализ составных частей объекта как таковых, а его характеристика как определенного целого, раскрытие механизмов, обеспечивающих целостность объекта [14, с. 203].

В свете вышеизложенного применение системного подхода для решения педагогической проблемы развития эмоциональной грамотности военнослужащих Росгвардии видится как рассмотрение каждого объекта проектируемой педагогической системы как ее отдельного элемента. Более того, если рассматривать развитие эмоциональной грамотности как единого целого (а не примитивной совокупности элементов), то можно выделить ее эмерджентное свойство, внутренние и внешние связи, а также системообразующие факторы, что достаточно подробно раскрыто в исследовании Н. О. Яковлевой и Е. В. Яковлева [15].

Отметим, что одной из ключевых характеристик педагогической системы являются ее свойства (общие и специфические). Свойства проектируемой системы развития эмоциональной грамотности – управляемость, структурность, целостность, целеподчиненность.

Управляемость проектируемой педагогической системы видится в дифференцированном подходе к субъекту обучения и возможности корректирования и регулирования траектории обучения в зависимости от результатов текущего контроля остаточных знаний и сформированных способностей.

Структурность проектируемой педагогической системы заключается в целевой функции каждого отдельно взятого элемента системы и в целом его подчиненности системе. В свою очередь, свойство целостности призвано выражать значимость каждого элемента проектируемой педагогической системы.

Результаты исследования. Если принять во внимание сущность, структуру и функциональную характеристику эмоциональной грамотности военнослужащих войск национальной гвардии, а также теоретические основы системного подхода в контексте методологии, то можно структурировать педагогическую систему искомой эмоциональной грамотности следующим образом: мотивационно-целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты.

Мотивационно-целевой компонент призван раскрывать значимость эмоциональной грамотности, ее влияние на эффективность военно-профессиональной деятельности военнослужащих войск национальной гвардии и мотивировать субъект военно-профессиональной деятельности на ее изучение в течение всей образовательной траектории боевой (командирской) подготовки. Он позволяет формировать у военнослужащих четкие внутренние убеждения о необходимости постоянно развивать и совершенствовать свою эмоциональную грамотность. Этот компонент эмоциональной грамотности, повторимся, нацелен на поддержание мотивации к военно-профессиональной деятельности на протяжении всего периода обучения военнослужащих и их дальнейшей профессиональной деятельности. Реализация данного компонента видится в обобщении проблемных вопросов, возникающих в процессе несения службы при взаимодействии с гражданами и обработке сценариев поведения, позволяющих свести к минимуму (и, по возможности, исключить) конфликтные ситуации.

Содержательный компонент включает в себя теоретические знания об эмоциональной сфере личности военнослужащего, информацию о методиках управления эмоциональным состоянием, способах эмоциональной саморегуляции, а также алгоритмы и порядок диагностики эмоционального состояния субъекта военно-профессиональной деятельности по внешним признакам. В рамках содержательного компонента проектируемой педагогической системы военнослужащим целесообразно изучать различные методики, направленные на саморегуляцию и контроль эмоционального состояния.

Деятельностный компонент имеет практическую направленность и призван формировать у военнослужащих способности к управлению эмоциональным состоянием и прогнозированию действий противника (нарушителя) с опорой на его действия. Особенностью рассматриваемого компонента является его логическая встроенность в процесс боевой, патрульно-постовой, внутренней службы. Планирование занятий целесообразно проводить, руководствуясь опытом службы, используя такие методы, как разбор ситуационных задач, обмен опытом и др. В рамках реализации данного компонента в процессе привлечения военнослужащих к несению службы следует ориентировать их на выполнение практических заданий, направленных на взаимодействие с гражданами.

Результативный компонент призван обеспечивать не только оценку результатов функционирования педагогической системы с опорой на критериально-диагностический аппарат, но и сбор аналитических данных, необходимых для управления (корректирования, регулирования) процессом обучения. При этом показатели критериально-диагностического аппарата должны четко отражать результат сформированности компетенции и (или) качеств, влияющих на уровень развития эмоциональной грамотности. Более того, одним из наиболее важных критериев в рамках реализации результативного компонента является изменение эмоционального состояния военнослужащего при наступлении определенных событий. Изменение эмоционального состояния целесообразно фиксировать в том числе по физиологическим изменениям субъекта обучения (частота дыхания, количество сердечных сокращений и т. д.).

Педагогическая система развития эмоциональной грамотности военнослужащих Росгвардии позволяет управлять развитием этой грамотности. Соответственно, данный процесс реализуется в условиях описанной выше системы. Так, в ходе педагогического процесса формируются две группы компетенций и качеств. Первая группа позволяет субъекту обучения управлять собственным эмоциональным состоянием. Вторая группа, в свою очередь, наоборот, ориентирована на анализ эмоционального состояния субъекта.

На ознакомительном этапе программа развития эмоциональной грамотности включает в себя теоретический блок, содержащий теоре-

тические знания по основам психологии (восприятие, поведение, эмоциональное состояние). В отдельный блок выделена поведенческая характеристика личности в условиях стресса и экстремальной ситуации.

Основной этап программы посвящен формированию компетенций и качеств, направленных на саморегуляцию эмоционального состояния и определение внешних признаков, характеризующих изменение данного состояния личности. На этом этапе целесообразно проводить тренинги, которые направлены на изменение эмоционального состояния обучающегося различными способами с последующим детальным анализом.

Заключительный этап программы предполагает развитие эмоциональной грамотности в процессе профессиональной деятельности военнослужащих (обеспечение общественной безопасности на улицах города, в том числе на массовых мероприятиях и т. д.) с последующим детальным разбором действий как военнослужащих, так и нарушителей. В ходе таких разборов целесообразно анализировать, обобщать и передавать профессиональный опыт в контексте развития эмоциональной грамотности с целью дополнения методических материалов и обобщения рекомендаций для руководящего и научно-педагогического состава войск национальной гвардии.

Заключение. Результаты проведенного исследования подчеркивают важность и значимость эмоциональной грамотности военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации, а также ее влияние на эффективность процесса военно-профессиональной деятельности, что непосредственно связано с гарантированным выполнением поставленных задач. Развитие эмоциональной грамотности целесообразно организовывать не фрагментарно, а системно, в рамках предложенной ранее педагогической системы развития эмоциональной грамотности, что позволит не только отслеживать ее качественные изменения в процессе обучения, но и обеспечивать развитие искомого свойства наиболее качественно и в ограниченные сроки. Более того, педагогическая система развития эмоциональной грамотности военнослужащих Росгвардии позволяет выделить ключевые общие и специфические свойства представленной системы: управляемость, структурность, целостность, целеподчиненность.

Список источников

1. Steiner C., Perry P. Achieving Emotional Literacy: a personal program to increase your emotional intelligence. New York: Avon Books, 1997. 235 p.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 544 с.
3. Талышева И. А., Гайфуллина Н. Г. Проблема эмоциональной грамотности будущих учителей // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15453>.
4. Колесник Т. А. Эмоциональная грамотность как неотъемлемая часть гармоничной жизни // Сайт психологов B17.ru. URL: <http://www.b17.ru/article/11287/?ysclid=lsjvq4yug3863791293>.
5. Верхотурова Н. Ю. К проблеме изучения эмоциональной грамотности личности // Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS). 2021. С. 68–75. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-izucheniya-emotsionalnoy-gramotnosti-lichnosti>.
6. Гнатышина Е. В., Василенко Е. А. Эмоциональная грамотность и методы ее формирования у подростков и юношества // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3. С. 28–34. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-28-34>.
7. Сережникова Р. К. Эмоционально-волевая устойчивость будущего офицера как императив высшего военного образования: теоретический аспект // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2018. № 3 (4). С. 35–42. URL: vestnik-spvi.ru/journal/archive/2018-09/art008/.
8. Harms P. D. Bad is stronger than good: A review of the models and measures of dark personality // Zeitschrift für Psychologie. 2022. Vol. 230, no. 4. P. 280–289. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000496>.
9. Twenty years on the dark side: Six lessons about bad leadership / R. Hogan [et al.] // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 2021. Vol. 3 (73). P. 199–213. <https://doi.org/10.1037/cpb0000205>.
10. Психологическая подготовка офицеров в ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. И. Гагарина» (г. Воронеж): опыт, проблемы, решения / Г. В. Зибров, М. В. Пет-

ровская, Ю. Ф. Семоненко, И. В. Дерепаско // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2020. № 14. С. 17–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-podgotovka-ofitserov-v-vunts-vvs-voenno-vozdushnaya-akademiya-imeni-professora-n-e-zhukovskogo-i-yu-a-gagarina-g-voronezh/viewer>.

11. О войсках национальной гвардии Российской Федерации: Федеральный закон от 3.07.2016 г. № 226-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2016. № 27, ч. 1. С. 4159.

12. Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений / пер. с англ. Е. Г. Коваленко. М.: Мир, 1969. 440 с.

13. Ackoff R., Emery F. On Purposeful Systems: An Interdisciplinary Analysis of Individual and Social Behavior as a System of Purposeful Events. 2nd ed. Routledge, 2017. 306 p.

14. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 391 с.

15. Яковлева Н. О., Яковлев Е. В. Диссертация как результат педагогического исследования / Краснодар. гос. ин-т культуры. Краснодар, 2019. 304 с.

Статья поступила в редакцию 22.01.2024; одобрена после рецензирования 05.02.2024; принята к публикации 16.02.2024.

The article was submitted 22.01.2024; approved after reviewing 05.02.2024; accepted for publication 16.02.2024.

Раздел 3. МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 78.071.4:378.147.011.33

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-1-79-95

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Александра Денисовна Быкова

студент

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

*bykova_ad.rsvpu@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0006-7335-4696>*



Аннотация. Современные условия требуют от профессионала развития личностных качеств («гибких навыков»), готовности к более осознанному подходу к выполнению поставленных задач и достижению профессиональных целей. В формировании конкурентоспособного специалиста стало важным развитие аналитических способностей, позволяющих за короткие сроки решать большое количество задач, не теряя качества выполненной работы.

В рамках исследования рассмотрено применение мультимедийных партитур и дидактических настольных игр как средств развития аналитических способностей у будущих педагогов-музыкантов. Выделены критерии и показатели развития данных способностей у обучающихся. Проведена оценка уровня сформированности аналитических способностей у студентов Российского государственного профессионально-педагогического университета. Представлены результаты исследования эффективности использования цифровых и игровых педагогических технологий в процессе подготовки педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: аналитические способности, мультимедийная партитура, дидактические настольные игры, подготовка педагогов-музыкантов, педагогические технологии

Для цитирования: Быкова А. Д. Педагогические технологии формирования аналитических способностей будущих педагогов-музыкантов: результаты исследования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 79–95. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-79-95>.

© Быкова А. Д., 2024

INSIGHT. 2024. № 1 (17)

79

Section 3. METHODS AND TECHNOLOGIES OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF ANALYTICAL SKILLS OF FUTURE MUSIC TEACHERS: RESULTS OF RESEARCH

Aleksandra D. Bykova

student

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

bykova_ad.rsvpu@mail.ru,

<https://orcid.org/0009-0006-7335-4696>

Abstract. Modern conditions require a professional to develop personal qualities («soft skills»), to be ready for a conscious approach to you-the whole set of tasks and the completion of professional goals. It had become important to develop analytical skills that made it possible for competitive specialist to solve a large number of tasks without losing the quality of the work performed.

The study considered the use of multimedia scores and digital board games as a means of developing the analytical skills of music teachers. Criteria and indicators of development of students' skills are highlighted. The formation level of analytical skills of students of the Russian State Vocational Pedagogical University was assessed. The results of the research of digital and game pedagogical technologies effectiveness in the training process for music teachers were presented.

Keywords: analytical skills, multimedia score, didactic board games, music teacher training, pedagogical technologies

For citation: Bykova A. D. Pedagogical technologies for the development of analytical skills of future music teachers: results of research // INSIGHT. 2024. № 1 (17). P. 79–95. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-79-95>.

Введение и постановка проблемы. Сегодняшнее время предъявляет повышенные требования к уровню профессионализма и развитости «гибких навыков» выпускника высшего учебного заведения. Инновационная педагогика ориентируется на формирование личности, готовой принять вызовы современности, испытать собственные силы и нести ответственность за свои действия. Такой профессионал всегда будет востребован на рынке труда, но важнее то, что человек сам будет чувствовать

себя увереннее и комфортнее, сможет справляться с большим количеством задач, стрессами, постоянно самосовершенствоваться.

Возрастание роли «гибких навыков» в подготовке специалистов вследствие обновления содержания профессиональной деятельности, которая становится «контактной» и «умной», требует внесения корректировок в образовательный процесс (необходимость планирования) [1]. Важно понимать, что воспитание гармонично развитой личности достигается использованием в подготовке специалиста, востребованного на рынке труда, эффективных педагогических методов и технологий, в том числе нацеленных на развитие *soft skills*.

Т. Н. Ануфриева под «гибкими навыками» предлагает понимать определенное предметное знание в конкретной области, позволяющее применять алгоритмы и правила на практике, дополненное развитыми личностными качествами (эмоциональный интеллект, критическое и креативное мышление, умение использовать эффективные коммуникации и решать конфликты) профессионала для максимально быстрого достижения поставленных целей [2]. Выделяют и более широкое понятие – «универсальные (общие) компетенции», по мнению И. Ю. Зарубина, это «совокупность социально-значимых качеств выпускника, обеспечивающих осуществление деятельности на определенном квалификационном уровне» [3, с. 29].

Перечень таких компетенций в отношении педагогов профессионального образования определили А. А. Шаров и А. А. Коновалов [4]:

- способность к системному и критическому мышлению;
- способность к коммуникации;
- способность к самоорганизации и саморазвитию;
- готовность становиться лидером в педагогическом сообществе;
- готовность принимать персональную ответственность за допущенные ошибки или неудачи, способность определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки, готовность браться за решение сложных задач, проявление настойчивости и самостоятельности в достижении целей и преодолении препятствий, а также высокая внутренняя мотивация.

Для формирования универсальных и профессиональных компетенций специалистов в сфере музыкально-компьютерных технологий

необходимо не только определить круг этих компетенций и дать им научно-теоретическое обоснование, но и разработать технологию и диагностику процесса обучения [5].

Рассматривая проблему музыкального образования развитой личности в цифровом веке, Е. О. Моисеев ставит следующую цель: «сформировать готовность обучающегося к профессиональному совершенствованию в условиях информационно насыщенного общества» [6].

Конечно, перечень необходимых компетенций для каждой профессиональной группы, а тем более уровень их значимости и важности отличаются. Например, применительно к профессиональной деятельности педагога-музыканта среди всех «гибких навыков» и универсальных компетенций особое место занимают аналитические способности, они помогают рассуждать логически, вычленять из информации важное, а также ускоряют процесс ее обработки. Эти способности могут помочь не только в теоретической, но и в практической деятельности, поскольку являются хорошим инструментом для поиска новых методов, подкрепления полученных знаний (возможность «разделять» их на составные части и синтезировать инновационные продукты).

Рассуждая над понятием «аналитические умения», Е. В. Сергунцова предлагает под ним понимать способность накопления теоретических знаний, навыков на основе логического мышления, систематизации, интерпретации полученной информации, а также ее преобразования на новом, более высоком теоретическом уровне [7]. Применительно к музыке данное определение, опираясь на работу Г. В. Байбиковой [8], сформулируем следующим образом: аналитические способности музыканта-исполнителя, являясь частью музыкального мышления, относятся к интегративным качествам, синтезирующим способности в области познания закономерностей музыкальной мысли, творческого процесса создания и интерпретации музыкального произведения. Указанные способности характеризуются многомерностью и многофункциональностью, они востребованы на всех этапах работы над музыкальным произведением и исполнительской деятельности музыканта в целом.

Однако в вузовской практике при формировании у студентов аналитических способностей возникает ряд дидактических проблем,

связанных прежде всего со сложностью активизации аналитической деятельности в процессе восприятия музыки, а также с оценкой уровня сформированности рассматриваемых способностей.

В рамках исследования был сформулирован *проблемный вопрос*: как эффективно организовать развитие аналитических способностей будущих педагогов-музыкантов в процессе их профессиональной подготовки? Поиску ответа на данный вопрос и посвящена данная статья.

В основу исследования положена *гипотеза* об успешности развития аналитических способностей студентов с помощью цифровых и игровых педагогических технологий.

Цель работы – реализация мультимедийных партитур и дидактических настольных игр как средств развития аналитических способностей у будущих педагогов-музыкантов.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие *исследовательские задачи*:

1) определить сущность понятия «аналитические способности» применительно к профессиональной музыкальной деятельности, а также содержание уровней их сформированности;

2) раскрыть специфику применения мультимедийных партитур и дидактических настольных игр при формировании аналитических способностей будущих педагогов-музыкантов;

3) выявить динамический эффект развития аналитических способностей студентов при реализации в образовательном процессе мультимедийных партитур и дидактических настольных игр.

Обзор литературы. Наиболее комплексно развитие аналитических способностей будущих педагогов-музыкантов осуществляется в рамках освоения учебной дисциплины «Анализ музыкальных форм» («Анализ музыкальных произведений»). Цели данной дисциплины – изучение структуры произведения, понимание организации, выделение выразительных средств, образов и идеи композитора [9]. Анализ музыкальных форм позволяет обучающемуся попрактиковаться в аналитической музыкальной деятельности, что уже является глубоким погружением в понимание музыкального искусства.

Например, развитость навыка анализа можно определить по способности студента выделять структурные элементы музыкального про-

изведения и находить выразительные средства. Навык синтеза у обучающегося – это способность представить, что два разных произведения могут стать одним целым (в частности, мэш апы). Также нужно развивать навык аналогии: опыт разбора других произведений помогает быстрее и эффективнее анализировать новое произведение. Не представляется возможным развить аналитические способности без навыка сравнения: студент должен уметь сравнивать произведения между собой, выделять сходство и различия. Навык обобщения позволяет научиться классифицировать произведения или понятия по какому-то определенному признаку, а навык установления причинно-следственных связей дает еще и знания об исторических предпосылках развития всей современной музыки. Внимательно подходя к вопросу развития каждого перечисленного навыка, преподаватель способен добиться высоких результатов в формировании аналитических способностей в целом [10].

Аналитические способности – необходимый компонент личности, они помогают будущим педагогам-музыкантам аналитически подходить к музыкальной деятельности, позволяют правильно интерпретировать и разбирать на структурные элементы образцы мировой музыки, а музыкально-компьютерная деятельность тем более требует анализа и фильтрации полученной информации.

Специфику современных музыкально-компьютерных технологий И. Б. Горбунова раскрывает через синтез нескольких направлений исследовательской, творческой и практической деятельности в области музыкальной культуры, музыкально-образовательного процесса и развитие современного художественного образовательного и творческого пространства в целом [11]. Одним из ключевых принципов, связанным с формированием у обучающихся мотивов учения, понимания практической ценности знаний и потребности в них для избранной профессиональной музыкально-компьютерной деятельности, является принцип сознательности, активности и самостоятельности студентов [12]. Новые виртуальные технологии не только облегчают процесс освоения и развития навыков, но и активизируют процесс «самообразования», без которого в современной действительности, наполненной огромным количеством неоптимизированной информации, невозможно

свободно существовать и владеть знаниями и профессиональными умениями [13]. Рассматривая современные педагогические технологии, нацеленные на активизацию музыкально-компьютерной деятельности будущих педагогов-музыкантов, А. А. Коновалов и Н. И. Буторина особую роль отводят игровым и цифровым технологиям [14].

Л. В. Кордюкова и Ю. В. Митрофанова отмечают, что усовершенствованные образовательные стандарты обуславливают необходимость создания новейших средств обучения, способных повышать свою мобильность, информативность и обеспечивать возможность оперативного внесения изменений и дополнений [15].

Инновационной цифровой технологией, стремительно развивающейся в системе современного музыкального образования, становится мультимедийная партитура – видеоизображение нотной записи музыкального произведения для оркестрового исполнения, интегрированное с аудиозвучанием и его фиксацией в реальном времени на нотном тексте, а также текстовое сопровождение разбора [16].

Методология, методы и материалы исследования. Методологическую основу работы составляют труды ученых, специализирующихся на музыкальной теории в области анализа музыкальных форм (И. В. Способин), специфике применения современных педагогических, в том числе музыкально-компьютерных, технологий в процессе музыкальной подготовки (Н. И. Буторина, И. Б. Горбунова, А. А. Коновалов, Л. В. Кордюкова), изучении «гибких навыков» и универсальных компетенций (Т. Н. Ануфриева, Т. А. Нежинская, А. А. Шаров).

В исследовании эффективности развития аналитических способностей будущих педагогов-музыкантов посредством применения мультимедийных партитур и игровых технологий (ноябрь 2023 г. – январь 2024 г.) приняли участие студенты 3-го курса кафедры музыкально-компьютерных технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета, обучающиеся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (26 человек). Модель профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов с учетом специфики профиля музыкально-компьютерных технологий подробно представлена в работе Н. И. Буториной и А. А. Коновалова [17].

Для оценки уровня сформированности аналитических способностей участников исследования (низкий, средний и высокий) были выделены следующие критерии (табл. 1).

Таблица 1

Оценка сформированности аналитических способностей
у будущих педагогов-музыкантов

Критерий	Уровень сформированности аналитических способностей		
	Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4
Развитость навыков анализа, синтеза, сравнения, обобщения, аналогии, установления причинно-следственных связей	Неспособность выполнить анализ, синтез, сравнение, обобщение, провести аналогию, установить причинно-следственные связи	Демонстрация при выполнении заданий таких навыков, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, установление причинно-следственных связей	Способность осознанно и подробно выполнить анализ, синтез, сравнение, обобщение, провести аналогию, установить причинно-следственные связи
Анализ музыкального произведения, выделение его структурных элементов и описание выразительных средств	Неспособность правильно определить форму музыкального произведения и выделить его структурные элементы. Достаточно скудное описание художественных приемов	Демонстрация способности определить форму и структурные элементы музыкального произведения (не всегда достоверно и точно). Правильное, но неполное описание выразительных средств	Полный и достоверный анализ музыкального произведения, выделение его структурных элементов и описание художественных выразительных средств. Подход к анализу комплексный
Владение музыкальным тезаурусом	Использование непрофессиональных слов и понятий или неправильное употребление профессиональных слов	Достоверное, но неточное использование музыкальных терминов	Хорошее владение профессиональными терминами, их уместное и оправданное употребление

Окончание табл. 1

1	2	3	4
Отстаивание своей точки зрения в процессе обсуждения	Пассивность и неумение аргументировать свою позицию при несогласии с мнением команды	Не всегда конструктивное и аргументированное отстаивание своей точки зрения	Аргументированное отстаивание своей точки зрения, приведение дополнительных примеров
Умение работать в команде	Невовлеченность в командную работу, пассивность в процессе деятельности	В отдельных случаях отвлечение от работы в команде	Полная включенность в командную работу или даже занятие позиции лидера

На первом этапе исследования был определен исходный уровень сформированности аналитических способностей студентов с помощью входного теста, который содержал теоретические и практические вопросы из области анализа музыкальных форм, и практического задания (в частности, по теме «Период»). Применялась следующая балльно-рейтинговая шкала. При прохождении входного теста устанавливался высокий уровень, если обучающийся набирал от 20 до 24 баллов, средний уровень соответствовал диапазону от 15 до 19 баллов, низкий – 14 и менее баллов. За выполнение практического задания шкала баллов распределялась следующим образом: 10 баллов – высокий уровень, от 6 до 9 баллов – средний, 5 и менее баллов – низкий. Итоговый уровень определялся путем вычисления среднего арифметического баллов за входной тест и практическое задание.

Анализ исходного уровня освоенности дисциплины и сформированности аналитических способностей студентов показал следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Оценка исходного уровня сформированности
аналитических способностей студентов, %

Уровень сформированности аналитических способностей	Входной тест	Практическое задание	Итоговый результат
Низкий	0,00	33,33(3)	16,91
Средний	18,19	33,33(3)	25,76
Высокий	81,81	33,33(3)	57,33

В ходе *второго этапа исследования* были проведены учебные занятия по дисциплине «Анализ музыкальных форм» в следующих форматах:

1. Просмотр мультимедийной партитуры музыкального произведения изучаемой формы без схемы и текстового сопровождения с разбором произведения (анимированное закрашивание нотной партитуры, синхронизированное с звучанием музыкального произведения).

2. Проведение настольной игры: игрокам нужно найти одинаковые карточки с вопросом на поле (рис. 1). Карточки разложены рубашками вверх. Если участник находит пару одинаковых карточек и дает правильный ответ на содержащийся в них вопрос, он забирает их себе, тем самым зарабатывая баллы и приближаясь к победе. Карточки разработаны с учетом изучаемых тем: «Период», «Простая двухчастная форма», «Сложная двухчастная форма», «Простая трехчастная форма», «Сложная трехчастная форма» и «Вариации» [9]. Всего было проведено 5 игр, что позволило планомерно осваивать дисциплину и развивать аналитические способности, вопросы были составлены с учетом результатов первого этапа исследования. Кроме того, в ходе игры обучающиеся проявили следующие умения: командная работа, аргументация, высказывание мнения, описание чувственного восприятия и ощущений от прослушивания музыкального произведения. Следовательно, дидактические настольные игры также нацелены на командообразование, способствуют сплочению студентов, мотивируя на общение и создавая общие интересы.

<p>Составьте схему произведения *Сколько тактов во вступлении?</p>	<p>Выделите предложения в 1-й части произведения *Выделите фразы</p>
<p>Какой характер у главной темы этюда? *Какие длительности преобладают в этюде?</p>	<p>Есть ли в произведении реприза?</p>
<p>Что такое простая трехчастная форма? *Что представляет из себя каждая часть?</p>	<p>В чем выражается единство простой трехчастной формы с тематической стороны?</p>
<p>Порассуждайте, что может вносить контраст в произведение, написанное в простой трехчастной форме</p>	<p>Опишите выразительные средства Революционного этюда *Что передает каждое из них?</p>

Рис. 1. Карточки для дидактической настольной игры

3. Просмотр полноценной мультимедийной партитуры музыкального произведения, содержащей текстовые комментарии и анимированные акценты к звучащим фрагментам, а также схему музыкальной формы произведения (рис. 2).

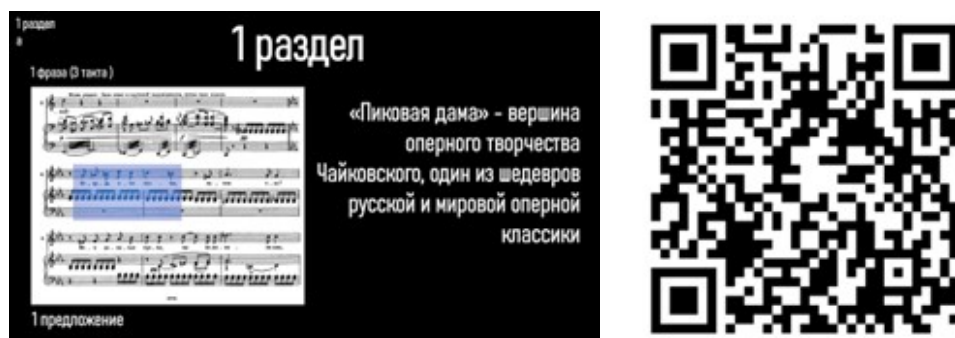


Рис. 2. Скриншот фрагмента мультимедийной партитуры и QR-код на полное видеоизображение нотной записи

4. Рефлексия – впечатления студентов и самооценка результата (включенность в процесс, уровень знаний и желание чаще участвовать в таком формате учебных занятий).

В рамках *третьего этапа исследования* был определен итоговый уровень аналитических способностей студентов. Контрольная работа представляла собой итоговый теоретический тест – вопросы по изученным темам и практическая работа, задания которой были составлены с целью проверки развитости каждого навыка (анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, установление причинно-следственных связей) (рис. 3).

Уровни сформированности аналитических способностей определялись следующим образом.

1. Заключительная игра (5 баллов):

- 4–5 балла – высокий уровень;
- 3–4 балла – средний уровень;
- 0–2 балла – низкий уровень.

2. Теоретический тест (32 балла):

- 28–32 балла – высокий уровень;
- 22–27 балла – средний уровень;
- меньше 22 баллов – низкий уровень.

3. Практическое задание (19 баллов):

- 15–19 баллов – высокий уровень;
- 11–14 баллов – средний уровень;
- меньше 11 баллов – низкий уровень.

Вольфганг Амадей Моцарт, Соната A-dur, 2 ч.

1. Впишите средства музыкальной выразительности произведения

2. Соната A-dur написана в _____

(укажите форму)

Примером произведения, написанном в той же самой форме, является _____

3. Соедините линиями разного цвета следующие произведения и их формы:

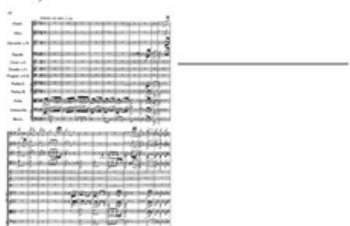
С. Б. Рахманинов, Фортепьянный концерт №2, 2 ч.			Простая двучастная форма
Ф. Шопен, Рондо-альлегро			Вариация
П. И. Чайковский, опера «Пиковая дама», увертюра			Сложная трехчастная форма
Ф. Шуберт, Песня без слов, op. 91, №2			Сложная двучастная форма
Людвиг ван Бетховен, «Патетическая соната», 2 ч.			Простая трехчастная форма
Людвиг ван Бетховен, Симфония №5, 1 ч.			Рондо

4. Вставьте пропущенное слово:


Музыкальная мысль, имеющая большую или меньшую завершенность, или, во всяком случае, развитая до приобретения ею характерного облика, называется _____.

5. Подпишите, какие части Симфонии №5 Бетховена предложены в следующих нотных примерах:

а)



б)



6. Опишите черты сходства и различия между Сонатой A-dur Моцарта (2 ч.) и Вторым фортепьянным концертом С. В. Рахманинова (2 ч.)

7. Сравните между собой любые две части в Сонате A-dur *обязательно подпишите, какие части сравниваете*

Рис. 3. Пример практического задания

Результаты и обсуждение. Анализ данных входного тестирования и практического задания (см. табл. 2) позволил констатировать, что обучающиеся в целом достаточно неплохо справились с работой, однако в момент прохождения теста и решения практического задания студенты имели лишь самые общие представления о музыкальной форме. Следует также отметить, что в электронной системе можно было пройти тест несколько раз и учесть лучший результат.

Созданные оценочные средства позволили определить, насколько обучающиеся усвоили материал, насколько осознаны и развиты аналитические способности. Были проверены следующие навыки:

- 1) анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, установление причинно-следственных связей в целом;
- 2) анализ музыкального произведения, выделение его структурных элементов и описание выразительных средств;
- 3) владение музыкальным тезаурусом;
- 4) отстаивание своей точки зрения в процессе спора;
- 5) умение работать в команде.

Результаты третьего этапа исследования представлены в табл. 3.

Таблица 3

Оценка итогового уровня сформированности
аналитических способностей студентов, %

Уровень сформированности аналитических способностей	Заключительная игра	Теоретический тест	Практическое задание	Итоговый результат
Низкий	15,38	7,69	23,07	15,39
Средний	30,77	69,23	53,85	51,28
Высокий	53,85	23,08	23,08	33,33

Принимая во внимание факт логичного и последовательного усложнения изучаемых тем в процессе освоения учебной дисциплины «Анализ музыкальных форм», данные показатели можно считать высокими, сигнализирующими о динамике развития аналитических способностей будущих педагогов-музыкантов.

Исследование показало, что применение мультимедийных партитур и настольных игр оказалось эффективным для формирования аналитических способностей. С каждой темой учебный материал усложняется и расширяется. Данная модель проведения практических занятий позволит закрепить уже пройденное, узнать новую информацию и минимизировать стресс при подготовке к зачету. Отметим, что хоть первые темы являются простыми, им должно быть уделено много времени, так как в дальнейшем на их основе строится все обучение.

Полученные результаты эффективности рассмотренных педагогических технологий коррелируют с данными других исследований. Так, цифровые технологии сегодня успешно применяются в системе музыкального образования, в частности, платформа *Moodle* используется для изучения влияния теории конструктивизма [18], искусственный интеллект – в процессе обучения музыкальному искусству [19]. Непосредственно применение мультимедийных партитур при развитии навыков самостоятельной работы студентов представлено в исследовании А. А. Коновалова и А. Л. Скрыбина [16]. Использование интеллектуальных игр гражданско-патриотической направленности в системе высшего образования рассмотрено в работе А. С. Аникиной [20], деловых игр на занятиях по музыкальной информатике – в статье А. А. Коновалова [21].

Заключение. Развитие аналитических способностей является важным компонентом подготовки будущих педагогов-музыкантов, сформированность данных способностей позволит ответственно и осознанно подходить к достижению профессиональных задач, получать качественную и достоверную информацию, передавать ее обучающимся для формирования верных представлений о музыке и искусстве в целом. Педагог, не обладающий развитыми аналитическими способностями, в полной мере не будет востребован на рынке труда и полезен своим ученикам.

Применение мультимедийных партитур и дидактических настольных игр как педагогических технологий является эффективным инструментом обучения, они нацелены не только на формирование музыкальных умений и навыков, но и на развитие личностных качеств («гибких навыков») будущих педагогов-музыкантов.

Вопрос развития личностных качеств обучающихся, к которым можно отнести и аналитические способности, создает перспективу

для дальнейшей исследовательской деятельности – применения других педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов. Поиск новых форматов проведения учебных занятий на протяжении всего срока обучения, создание комплекса необходимых для этого технологий, в том числе цифровых, являются актуальными направлениями развития тематики исследования.

Список источников

1. Блинов В. И., Сергеев И. С. Вер возможности: профессиональное образование 2020–2035 // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 76–87. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-76-86>.

2. Ануфриева Т. Н. Контент-анализ понятия «гибкие навыки» (soft skills) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. № 2 (226). С. 120–132. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-120-132>.

3. Зарубин И. Ю. Экстропективный метод оценки общих компетенций студента при прохождении производственных практик // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 4 (16). С. 28–38. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-4-28-38>.

4. Шаров А. А., Коновалов А. А. Универсальные компетенции педагогов профессионального образования: оценка и анализ взаимосвязей // Science for Education Today. 2022. Т. 12, № 5. С. 7–21. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2205.01>.

5. Нежинская Т. А., Глазырина Е. Ю. Методы формирования профессиональных специализированных компетенций студентов в области музыкально-компьютерных технологий // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 1 (213). С. 44–49. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-213-44>.

6. Моисеев Е. О. Электронные образовательные ресурсы как педагогический инструмент в процессе обучения эстраднему пению // Музыкальное искусство и образование. 2020. Т. 8, № 2. С. 161–176. <https://doi.org/10.31862/2309-1428-2020-8-2-161-176>.

7. Сергунцова Е. В. Сущность понятия «аналитические умения» и его составляющие // Мир науки, культуры и образования. 2022. № 5 (96). С. 224–226.

8. Байбикова Г. В. Психолого-педагогические аспекты развития аналитических способностей музыканта-исполнителя // Южно-Российский музыкальный альманах. 2021. № 1 (42). С. 79–85.

9. Способин И. В. Музыкальная форма: учебник общего курса анализа. 7-е изд. М.: Музыка, 1984. 400 с.

10. Быкова А. Д., Коновалов А. А. Развитие аналитических способностей студентов с применением мультимедийных партитур // Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры. 2023. № 3 (27). С. 114–127. <https://doi.org/10.31443/2541-8874-2023-3-27-114-127>.

11. Горбунова И. Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе digital Humanities // Общество: философия, история, культура. 2015. № 3. С. 44–47.

12. Буторина Н. И., Коновалов А. А. Принципы и подходы к формированию профессионально-специализированных компетенций у студентов в области музыкально-компьютерных технологий // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 1. С. 118–124.

13. Gao H., Li F. The application of virtual reality technology in the teaching of clarinet music art under the mobile wireless network learning environment // Entertainment Computing. 2024. Vol. 49. Art. 100619. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2023.100619>.

14. Коновалов А. А., Буторина Н. И. Педагогические технологии в музыкально-компьютерной деятельности студентов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. 159 с. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/32327>.

15. Кордюкова Л. В., Митрофанова Ю. В. Видеоролик как современное средство обучения студентов на занятиях по дисциплине «История отечественной музыки» // Новые информационные технологии в образовании и науке: НИТО-2017: материалы 10-й Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 27 февр. – 3 марта 2017 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. С. 494–498. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/17988>.

16. Коновалов А. А., Скрябин А. Л. Мультимедийная партитура при организации самостоятельной работы студентов // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2021. № 4. С. 51–54. <https://doi.org/10.17853/2587-6910-2021-04-51-54>.

17. Коновалов А. А., Буторина Н. И. Музыкально-компьютерная деятельность: особенности профессиональной подготовки специалистов // *Образование и наука*. 2021. Т. 23, № 8. С. 84–110. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-8-84-110>.

18. Han X. Design of Vocal Music Education System Based on VR Technology // *Procedia Computer Science*. 2022. Vol. 208. P. 5–11. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.10.002>.

19. Wei J., Marimuthu K., Prathik A. College music education and teaching based on AI techniques // *Computers and Electrical Engineering*. 2022. Vol. 100, iss. 2. Art. 107851. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2022.107851>.

20. Аникина А. С. Интеллектуальная игра: воспитывающий и дидактический аспекты реализации в образовательной деятельности // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2023. № 2 (14). С. 45–61. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-2-45-61>.

21. Коновалов А. А. Деловая игра как педагогическая технология формирования профессионально-специализированных компетенций студентов на занятиях по музыкальной информатике // *Высшее образование сегодня*. 2017. № 9. С. 25–29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-formirovaniya-professionalno-spetsializirovannyh-kompetentsiy-studentov-n>.

Статья поступила в редакцию 11.01.2024; одобрена после рецензирования 09.02.2024; принята к публикации 16.02.2024.

The article was submitted 11.01.2024; approved after reviewing 09.02.2024; accepted for publication 16.02.2024.

Научная статья

УДК 37.035.6(091)

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-1-96-109

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР СТАНОВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ



Анна Игоревна Мезенцева

кандидат педагогических наук, доцент

*Севастопольский государственный университет,
Севастополь, Россия*

*anna87-05.86@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-9868-9800>*

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос становления, развития и периодизации патриотического воспитания в России и за рубежом. В исследовании рассматриваются научные труды ведущих ученых США и Европы. Приводятся определения понятия «патриотизм». Впервые выделены этапы становления и развития патриотического воспитания в США и Европе, а также странах ближнего зарубежья. Данная информация систематизирована в табличном виде. В статье выделены этапы интерпретации понятия «патриотизм» в отечественной литературе. Сделан вывод, что понятие «патриотизм» является достаточно давним и хорошо изученным, хотя и меняющим свое значение. Кроме того, выделены основные приемы и методы патриотического воспитания в современном мире.

Ключевые слова: исторический обзор, становление, патриотическое воспитание, патриотизм, США, Европа, ближнее зарубежье

Для цитирования: Мезенцева А. И. Исторический обзор становления патриотического воспитания в России и за рубежом // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 96–109. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-96-109>.

Original Article

HISTORICAL REVIEW OF THE PATRIOTIC EDUCATION FORMATION IN RUSSIA AND ABROAD

Anna I. Mezentseva

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor

*Sevastopol State University,
Sevastopol, Russia*

*anna87-05.86@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-9868-9800>*

© Мезенцева А. И., 2024

Abstract. This article examines the issue of formation, development and periodization of patriotic education in Russia and abroad. The study examines the scientific works of leading scientists in the USA and Europe. Definitions of the concept “patriotism” are given. For the first time, the stages of formation and development of patriotic education in the USA and Europe, as well as neighboring countries, are highlighted. This information is systematized in tabular form. The article highlights the stages of interpretation of the concept of “patriotism” in Russian literature. It is concluded that the concept of “patriotism” is quite old and well studied, although it is changing its meaning. In addition, the main techniques and methods of patriotic education in the modern world are highlighted.

Keywords: historical review, formation, patriotic education, patriotism, USA, Europe, neighbouring countries

For citation: Mezentseva A. I. Historical review of the patriotic education formation in Russia and abroad // INSIGHT. 2024. № 1 (17). P. 96–109. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-96-109>.

Введение. Патриотизм многое значит для большого количества людей. Патриотизм для многих людей означает защиту чести нации, будь то на словах или на деле. Итак, патриотизм определяется как особая привязанность человека к своей Родине, которая способствует глубокой психологической привязанности и гордости. Однако патриотизм – это не просто эмоция, в действительности патриотизм является призывом к решительным действиям со стороны людей [1].

Патриотизм, согласно определению большинства словарей, – это любовь и/или преданность своей стране [2]. Оригинальное слово в английском языке происходит от греческого слова *patris*, что означает отечество. Согласно ученому Питеру Юбену, древнегреческий философ Сократ верил, что патриотизм не требует слепой преданности всему, что делает государство [3]. Этот ключевой момент затрагивает суть философских дебатов об определении данного понятия [2]. Итак, можно сказать, что патриотизм требует определенной формы любви, преданности и лояльности к своей стране.

Вопросами патриотизма занимались отечественные и зарубежные исследователи Я. А. Коменский, Конфуций, Сократ, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский. Вклад в гражданское воспитание обучающихся внесли З. Т. Гасанов, Е. В. Левкина, В. И. Лутовинов, Н. А. Савотина, Н. А. Сиволобова, В. Е. Уткин и др. С педагогической позиции вопрос гражданственности подвергается научному рассмотрению Л. И. Аманбаевой, А. В. Белаевым, Е. В. Бондаревской, А. С. Гаязовым и др. Дж. Аньон, Дж.А. Бэнкс, Дж. Вестхаймер, К. Дж. Залл, Л. Дж. Куэй-нор, Л. Кэри, П. Левин и др. занимаются вопросами гражданственности

в США, в Европе данным вопросом занимаются И. Аура, С. Малкоч, М. С. Мерри и др. В своих работах Р. Д. Разум, Г. Фаерброзе, К. Хемер, Дж. Торни-Пурта, Б. Уилкенфельд анализируют историческое развитие гражданского образования.

Цель исследования – систематизировать в табличном виде этапы становления и развития патриотического воспитания в США и Европе.

Материалы и методы. Для достижения данной цели были использованы основные научные методы исследования: контент-анализ литературы по теме исследования, описание, анализ, сравнительно-сопоставительные методы.

Результаты исследования и обсуждение. Патриотизм как термин сформировался еще в V–IV вв. до н. э. (эпоха Древней Греции). В то время данное понятие понималось как «деятельность ради блага гражданской общины (полиса) и своих сограждан» [4].

Само понятие «патриотизм» претерпевало изменения в интерпретации и понимании на протяжении долгого времени [5; 6]. В отечественной литературе [7; 8; 9] можно выделить четыре этапа интерпретации данного понятия (табл. 1).

Таблица 1

Этапы интерпретации понятия «патриотизм»
в отечественной литературе

Этапы	Описание
1	2
Философский (до XVI в.)	Появление понятие. Философская интерпретация понятия «патриотизм». Патриотизм понимается в этот период как уважение к старшим, приверженность традициям, любовь к стране и Родине и ее народу
Общетеоретический (XVII в. – 1917 г. XX в.)	Теоретическое обоснование понятия. Понятие «патриотизм» понимается как долг и служение. Я. А. Коменский, К. А. Гельвеций, К. Д. Ушинский
Советский (1918–1991 гг. XX в.)	Понятие патриотизм в первую очередь понимается как готовность защищать Отечество. В. А. Сухомлинский

Окончание табл. 1

1	2
Постсоветский (90-е гг. XX в. – первое десятилетие XXI в.)	Понятию «патриотизм» уделяется мало внимания
Современный (второе десятилетие XXI в.)	Понятию «патриотизм» уделяется пристальное внимание со стороны, как государства, так и его граждан; формирование современной интерпретации данного понятия с учетом политической и социальной ситуаций в мире

Итак, патриотизм – это ценность, которая характеризует высокий уровень развития личности и проявляется в ее активной гражданской позиции [10].

Изучение научной литературы [11] по теме развития патриотических идей в РФ позволило представить этапы их развития в России, которые представлены в табл. 2.

Таблица 2

Этапы развития патриотического воспитания в России

Этапы	Описание
1	2
Период Древней Руси	Патриотическое воспитание осуществлялось с раннего возраста с целью воспитания будущих дружинников, которые являлись основной военной силой и советниками князя
Времена феодальной раздробленности и монголо-татарского ига	Зародившаяся система подготовки к службе распалась
XV–XVII вв.	Процесс формирования русской нации на основе территориальной целостности, экономической сплоченности русского народа, развития национального языка и общей культуры; патриотизм приобретает конкретные политические очертания, становится синонимом служения великому князю

Окончание табл. 2

1	2
Период Смутного времени	Участие каждого человека в жизни страны оценивалось с точки зрения его пользы государству; патриотическая деятельность заключалась в совместных действиях общества, направленных на восстановление монархии
Период правления Петра I	Патриотическому воспитанию придается системность и целенаправленность на основе лозунга «Бог, Царь и Отечество»; патриотизм становится российской государственной идеологией
XVII–XIX вв.	Развитие идей патриотизма и их укрепление; создается уникальная система воинского воспитания и обучения, имевшая большое влияние на становление военно-патриотического воспитания будущих защитников Отечества
Советский период	Особое значение в развитии патриотического воспитания; повышение политической сознательности
Период 80–90 х гг.	Резкое снижение патриотической работы
Начало XXI в.	Возрождение основ патриотизма и гражданственности

В настоящее время основным документом, определяющим цели и задачи патриотического воспитания в РФ, является государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утвержденная постановлением Правительства РФ № 1493 от 30.12.2015 г. Сегодня цель патриотического воспитания – сформированная личность, обладающая качествами гражданина. Формированием такой личности занимаются государство в лице федеральных, региональных и местных органов власти; учебные заведения всех уровней; общественные организации и религиозные объединения; учреждения культуры; семья; трудовые и воинские коллективы; средства массовой информации [11].

Перейдем к рассмотрению истории патриотического воспитания за рубежом и начнем с США, так как гражданственность и патриотизм активно внедрены в жизнь общества данного государства. Усилия по

пропаганде патриотизма в американских образовательных организациях (ОО) имеют свои исторические корни в гражданском воспитании, направленном на защиту республиканского правительства в довоенный период. Кестл [12] пишет, что понятие патриотизм завоевало широкую популярность среди белых американцев среднего класса в середине девятнадцатого века. К 1880-м годам, например, движение за школьный флаг (вывешивание национального флага в образовательных организациях) было заметно активным в сотнях государственных школ. Многие педагоги верили, что флаг может стимулировать патриотические настроения, включив ежедневную его демонстрацию в государственных школах. Действительно, флаг служит «эмоциональным объединяющим фактором» [12] для американских школьников.

Почему же вопросы патриотизма настолько остро стоят в американском обществе? Во-первых, гражданская война едва не разорвала на части нацию, и большая часть энтузиазма по поводу единой Американской идентичности просто угасла. Были предприняты согласованные усилия, чтобы обратить это вспять (1890-е года). В этот период Фрэнсису Беллами было поручено написать клятву верности нации. В 1891 году журнал нанял Беллами для организации кампании по связям с общественностью, посвященной празднованию 400-летия открытия Америки Христофором Колумбом, пропагандируя использование флага в государственных образовательных организациях. К 1900 году Чарльз Скиннер, суперинтендант штата Нью-Йорк, опубликовал 350-страничную книгу под названием «Руководство по патриотизму». Он не соглашался с национальным образованием Ассоциации (NEA), что патриотизм должен произрастать только из рациональных корней; скорее, он подчеркивал разнообразие эмоциональных средств для культивирования патриотической привязанности у обучающихся, включая стихи, песни и ритуалы с флагом [12]. Все это происходило в период, когда США активно участвовали на Всемирных выставках в Чикаго (1893), Буффало (1901), Сент-Луисе (1904) и за рубежом, колонизировали Филиппины и т. д., благодаря чему наращивали мощь. В этот период появляются доктрины «американской исключительности», доминирования США в XX веке, достигнув кульминации в антисоциалистических/коммунистических настроениях, типичных для маккартизма начала 1950-х годов. Усилившаяся холодная война привела к тому,

что в 1954 году в Клятву была включена фраза «под Богом». Исключительность – это идея о том, что Соединенные Штаты каким-то внутренним образом стоят в стороне от более широких проблем мира или над ними в силу уникального «призвания» основателя и руководства Америки.

Сегодня патриотизм можно встретить в американских ОО в самых разных формах. Для начала, есть клятва верности. Хотя ее декламация не обязательна, и во многих образовательных округах прослушивание Национального гимна может сопровождаться молчаливым принуждением приложить руку к сердцу и сказать, что клятва велика. Кроме того, все государственные ОО вывешивают американские флаги на своих территориях, и у многих учителей и административных лиц в кабинетах стоит флаг и висит портрет президента. В большинстве ОО проводятся занятия по гражданскому праву, на которых внимание уделяется функциям американского правительства и обязанностям, которые могут быть у граждан. Американские ОО также пропагандируют патриотизм с помощью различных средств массовой информации: еженедельников, бесчисленных газет, журналов, телевидения (включая Первый канал для тысяч американских обучающихся) и интернет-источников, которые часто излагают проамериканскую точку зрения.

Что касается современности, то в США с 2002 г. ежегодно 11 сентября отмечается День патриота в память о жертвах террористических актов. Считается, что патриот-американец обязан защищать интересы США в любой ситуации, складывающейся в мире.

Итак, в развитии патриотического воспитания в США можно выделить несколько этапов, представленных в табл. 3.

Таблица 3

Этапы развития патриотического воспитания в США

Этапы	Описание
1	2
1799 г.	Идеи патриотизма высказаны Томасом Джефферсоном
Середина XIX в.	Зарождение патриотического воспитания
1880-е гг.	Движение за школьный флаг, Развитие патриотического воспитания, Фрэнсис Беллами – клятва верности нации (1892 г.)

Окончание табл. 3

1	2
Начало 1900-х гг.	Чарльз Скиннер – «Руководство по патриотизму»
1950–70 гг.	Патриотическое воспитание является одним из главных направлений образовательной политики страны
90-е гг. – начало XXI в.	Усилие национальных настроений в США, усиление патриотического воспитания

Рассмотрим патриотическое воспитание в Европе и основные вехи его развития. Необходимо отметить, что в Европе патриотическое воспитание имеет отличительные особенности: в первую очередь воспитание направлено на формирование личности гражданина, то есть воспитание гражданственности [13, с. 569].

В Европе идеи гражданского образования начали зарождаться еще в античном мире, которые были направлены на процветание общества и государства. Дальнейшее развитие эти идеи получили в эпоху Средневековья (V–XVI вв.). В Европе VI–XV вв. большое влияние имела религиозная традиция воспитания человека, в особенности христианская. «В XVI–XVII вв. в Западной Европе появляются идеи гуманизма. В центр был поставлен человек, представитель рода, а семья – это место, где начинается формироваться человек – будущий член любого общества, где он обучается первым социальным навыкам, где, в том числе, воспитываются чувства патриотической направленности» [13, с. 241]. Данные идеи развивали Эразм Роттердамский, Рудольф Агрикола, Франсуа Рабле, Мишель Монтень, Хуан Луис Вивеса. Данные авторы рассматривали патриотическое воспитание как служение интересам общества.

В XVII в. возникают идеи формирования гражданственности и воспитания патриотизма (Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Иоганн Генрих Песталоцци, Иоганн Фридрих Гербарт, А. Дистервег).

В конце XIX – начале XX вв. в странах Запада разрабатывались теории и практики образования, которые отражали общественные настроения – начинается подготовка молодых людей к исполнению гражд-

данского долга. В 1908 г. первые появляются скаутские организации появились в Англии, затем во Франции, Германии, Италии и других странах.

В конце XX в. молодежь начали воспитывать в духе высоких гражданских, нравственных и эстетических ценностей. Во второй половине XX в. в зарубежных странах особое внимание уделялось военно-патриотическому воспитанию молодежи при создании профессиональных армий.

В настоящее время во Франции открыто более 200 центров патриотического воспитания молодежи. В Италии существует огромное количество общественных организаций бывших военнослужащих, которые оказывают патриотическое воздействие на молодежь. В Великобритании патриотическое воспитание реализуется на основе изучения военно-патриотических традиций. Схожая методика и в Германии [13, с. 243].

Итак, в развитии патриотического воспитания в Европе можно выделить несколько этапов, представленных в табл. 4.

Таблица 4

Этапы развития патриотического воспитания в Европе

Этапы	Описание
Античный мир	Зарождение идей патриотического воспитания
VI–XV вв.	Появление религиозной традиции воспитания человека
V–XVI вв.	Развитие идей гражданского образования
В XVI–XVII вв.	Появление идеи гуманизма
XVII в.	Возникновение идеи формирования гражданственности и воспитания патриотизма
Конец XIX – начало XX в.	Подготовка молодых людей к исполнению гражданского долга (1908 г. – организация скаутских организаций)
Конец XX в.	Воспитание молодежи в духе высоких гражданских, нравственных и эстетических ценностей
Настоящее время	Создание патриотических клубов, организаций для развития патриотизма

Контент-анализ литературы [14; 15] по теме исследования позволил выделить основные мероприятия по развитию патриотического воспитания за рубежом (табл. 5).

Таблица 5

Этапы патриотического воспитания в ближнем зарубежье

Страна	Год	Нормативный документ, регламентирующий политику патриотического воспитания
Беларусь	2006	Утверждена «Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи»
Казахстан	2006	Утверждена госпрограмма патриотического воспитания, направленную на «формирование у граждан высокого патриотического сознания, чувства гордости за свою страну, воспитание готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей»

Представим в табличном виде (табл. 6) мероприятия по организации патриотического образования в США и Европе, а также странах ближнего зарубежья в настоящее время на основе изученной выше научной литературы по теме исследования [15; 16].

Таблица 6

Методы и технологии патриотического воспитания в США и Европе

Страна	Методические аспекты
1	2
США	<ul style="list-style-type: none"> – с детства маленьких граждан учат уважать государственный герб, гимн и флаг; – начиная с младшей школы каждое утро обучающиеся клянутся в верности своей стране; – пение гимна на разного рода публичных мероприятиях; – традиция «Поднятие национального флага» в образовательных организациях; – проведение уроков гражданского образования с 3 класса в виде проектных заданий, дебатов и игр;

Окончание табл. 6

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – организация праздников «День независимости», «День ветеранов», «День памяти», «День Колумба», «День Благодарения» и др. – внедрение курса «Гражданственность» в образовательных организациях; – система поддержки военных и ветеранов; – воспитание патриотично настроенной элиты; – материальная поддержка гражданских инициатив (фонды The Pat Tillman Foundation, The American Legion, the National Endowment for the Humanities и др.); – открытие институтов гражданского общества; – активная пропаганда государственных символов через СМИ; – открытие детских общественных объединений (бой/герлскауты); – экскурсии по историческим и военно-политическим местам, походы, социальные акции; – проведение дней скаутов
Европа	<ul style="list-style-type: none"> – метод ненавязчивого патриотического воспитания; – всевозможные исторические конкурсы, исходя из позиции, что история и патриотизм неразрывно связаны между собой; – государственные программы защиты государственного языка, культуры
Сербия	<ul style="list-style-type: none"> – конкурс сербской патриотической поэзии и песни «Сербия в сердце моем...»; – программа «Дороги Победы»; – движение «Волонтеры Победы»
Великобритания	<ul style="list-style-type: none"> – обязательный предмет по основам гражданства; – поднятие перед уроками на флагштоке Юнион Джек и исполнение национального гимна; – в школах воспитание духа патриотизма и неравнодушия к социальным проблемам
Германия	<ul style="list-style-type: none"> – программы «социальный добровольный год» и «экологический добровольный год»; – альтернативная гражданская служба (цивильдинст); – активное занятие спортом; – формирование уважения к символике ЕС, Германии и Северного Рейна-Вестфалии

Итак, можно сделать вывод, что страны используют схожие методы и приемы реализации программ патриотического воспитания:

- 1) Демонстрация государственной символики;
- 2) Изучение и исполнение гимна;
- 3) Организация юношеских социальных организаций;
- 4) Внедрение дисциплин «Гражданственность»;
- 5) Активное развитие спорта;
- 6) Изучение исторического формирования стран;
- 7) Проведение конкурсов, основанных на патриотизме.

Заключение. Итак, анализ научной литературы по теме исследования позволил в табличном виде систематизировать исторические этапы становления и развития патриотического воспитания в США, Европе и в ближнем зарубежье. Выделить основные мероприятия и методики патриотического воспитания. Стоит также отметить, что в Европе занимаются больше воспитанием гражданственности, нежели патриотизма. Кроме того, мы пришли к выводу, что в США наиболее активно занимаются вопросами патриотического воспитания, нежели в Европе, исходя из большого количества мероприятий, проводимых в стране.

В современной геополитической ситуации, в России особенно важно возрождение духовности, воспитание молодежи в духе патриотизма, любви к Отечеству. Без сомнения, развитие системы патриотического воспитания невозможно без изучения и применения исторического опыта. Система патриотического воспитания должна строиться на уважении к своей истории и традициям, духовным ценностям и многовековой культуре народов, населяющих Россию.

Список источников

1. Michael S. M. Patriotism, History and the Legitimate Aims of American Education // Educational Philosophy and Theory. 2009. Vol. 41, iss. 4. P. 378–379. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00363.x>.

2. Gray G. Teaching patriotism in America's public schools: policy, practices, and debates // Matsuyama University Studies in Language and Literature. 2010. Vol. 29, no 2. P. 1–19. URL: https://ci.nii.ac.jp/els/contentsinii_20171219154317.pdf?id=ART0010103730.

3. Диалоги (пер. с древнегреч.) / Платон. М.: АСТ: Апрель, 2011. С.44 – 45.
4. История идеи патриотизма // Электронная философская энциклопедия. URL: <https://elenph.org/individual?uri=https>.
5. Чельцов М. В. Генезис понятия «Патриотизм» в социальной и педагогической сферах до конца XIX века. URL: <https://kilinson.com/story/2019/06/27/>.
6. Генезис и эволюция гражданско-патриотического воспитания молодежи: историко-педагогический анализ. URL: <https://studexpo.net/1153931/>.
7. Мазур М. А., Ванюкова Я. А. Эволюция понятий патриотизма и патриотического воспитания // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 4 (43). С. 51–53. URL: <https://sciup.org/jevoljucija-ronjatij-patriotizma-i-patrioticheskogo-vozpitanija-14989016>.
8. Малинкин А. Н. Понятие патриотизма: эссе по социологии знания // Социологический журнал. 1999. № 1/2. С. 27–59.
9. Килин С. В. Этапы развития понятия патриотизма в западно-европейской и русской философии: историко-философский анализ: автореферат диссертации ... кандидата философских наук: специальность 5.7.2. М., 2023. 30 с.
10. Мезенцева А. И. Нормативно-правовые основы поликультурного патриотического образования молодежи в РФ // Гуманитарные науки. 2023. № 2 (62). С. 108–115.
11. Тимошенко Ю. В. Развитие патриотического воспитания в России // Молодой ученый. 2018. № 25 (211). С. 319–322. URL: <https://moluch.ru/archive/211/51660/>.
12. O’Leary C. E. To Die For: The paradox of American patriotism. Princeton: Princeton University Press, 1999. 378 p.
13. Яшина О. Н. К вопросу о гражданско-патриотическом воспитании в современной России и европейских странах // Современное образование: векторы развития. Роль социально-гуманитарного знания в подготовке педагога: материалы V международной конференции, Москва, 27 апреля – 25 мая 2020 г. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2020. С. 562–572. <https://doi.org/10.37492/ETNO.2020.57.48.070>.

14. Агапова Г. В. Исторические аспекты патриотического воспитания и особенности развития патриотизма в зарубежных странах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 1 (57). С. 240–243.

15. Маляренко Е. Программы патриотического воспитания за рубежом // Коммерсант. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2702581>.

16. Данилова Л. Н. Патриотическое воспитание школьников: из зарубежного опыта // Народное образование. 2010. № 4 (1397). С. 204–210.

17. Нурлигенова З. Н., Жиенбаев М. Б. Исторический аспект патриотизма и его роль в жизни общества и государства: новый казахстанский патриотизм // Молодой ученый. 2015. № 20 (100). С. 556–560. URL: <https://moluch.ru/archive/100/22547/>.

Статья приводится в авторской редакции.

Статья поступила в редакцию 23.01.2024; одобрена после рецензирования 06.02.2024; принята к публикации 16.02.2024.

The article was submitted 23.01.2024; approved after reviewing 06.02.2024; accepted for publication 16.02.2024.

Раздел 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья

УДК [316.346.32–053.6:316.61]:159.9.072

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-1-110-126

ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД



Ксения Григорьевна Семенова

педагог-психолог

*Московский государственный
психолого-педагогический университет,
Москва, Россия*

*SemenovaKG@mgppu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>*

Аннотация. Рассмотрена актуальная проблема диагностики социально-психологической дезадаптации подростков и молодежи. В ходе теоретико-методологического анализа проведен обзор современных отечественных и зарубежных исследований данной проблематики, предпринята попытка представить алгоритм диагностики данного феномена на основе определенного конструкта. Приведены примеры диагностического инструментария (тесты, методики). Сделаны выводы о том, что комплексная психологическая диагностика позволяет прогнозировать проявления социально-психологической дезадаптации у подростков и своевременно проводить профилактические мероприятия по предотвращению ее дальнейшего развития.

Ключевые слова: социально-психологическая дезадаптация, диагностика социально-психологической дезадаптации, диагностический инструментарий дезадаптивных форм поведения

Для цитирования: Семенова К. Г. Диагностика социально-психологической дезадаптации подростков и молодых людей: теоретико-методологический подход // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 110–126. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-110-126>.

© Семенова К. Г., 2024

Section 4. PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Original article

DIAGNOSTICS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL DISADAPTION OF ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH

Ksenia G. Semenova

teacher-psychologist

*Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia*

*SemenovaKG@mgppu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>*

Abstract. The article is devoted to the current problem of diagnosing socio-psychological maladaptation of adolescents and young people. During the theoretical and methodological analysis, a review of existing domestic and foreign research on this issue was carried out, and an attempt was made to present an algorithm for diagnostic research of this phenomenon based on a certain construct. Examples of diagnostic tools (tests, techniques) corresponding to the construct are given. It is concluded that comprehensive psychological diagnostics allows one to predict the manifestations of socio-psychological maladaptation and timely carry out preventive measures to prevent its further development.

Keywords: socio-psychological disadaptation, diagnostics of socio-psychological disadaptation, diagnostic tools of disadaptation behavior forms

For citation: Semenova K. G. Diagnostics of socio-psychological disadaptation of adolescents and young people: theoretical and methodological approach // INSIGHT. 2024. № 1 (17). P. 110–126. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-110-126>.

Введение и постановка проблемы. В настоящее время педагоги, психологи, социологи особо подчеркивают необходимость изучения проблемы социально-психологической дезадаптации. Данный феномен не имеет единого определения в гуманитарном знании, но общепризнанным остается то, что подростки – это социально и психологически неприспособленная категория лиц, сталкивающихся с достаточно серьезными проблемами в семье, школе и обществе в целом из-за дезадаптивных форм поведения.

Социально-психологическая дезадаптация – это полная или частичная потеря субъектом способности адаптироваться к условиям социума, обусловленная внешними и внутренними факторами: дизонтогенез, материальная обеспеченность семьи, условия проживания, возрастные, гендерные, индивидуально-личностные особенности человека; сочетание данных факторов определяет конкретные формы дезадаптивного поведения.

Рассматриваемая проблема глубоко и подробно изучается как в психологии (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, С. Н. Зинченко, В. М. Коган, А. Е. Личко и др.), так и в педагогике (П. П. Блонский, В. П. Кащенко, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский и др.). Большинство современных ученых (Б. Н. Алмазов, С. А. Беличев, С. Н. Иконников, Ю. А. Клейберг, В. Г. Степанов, В. М. Фокин, Т. И. Шульга и др.) отмечают важность всестороннего исследования всего многообразия проявлений социально-психологической дезадаптации в подростковом возрасте. Изучение данного феномена актуализирует вопрос о возможности измерения профиля молодых людей с дезадаптированными формами поведения, сложности в решении данного вопроса связаны с дефицитом методик, изучающих весь спектр проявлений дезадаптации.

Зарубежные исследователи, анализируя дезадаптивные формы поведения, чаще всего применяют скрининговые карты. Например, одной из самых популярных является карта наблюдений Д. Стотта, она направлена на выявление определенных симптомов, относящихся к различного рода девиациям: недоверие к окружающим, депрессия, замкнутость и уход в себя, проявление тревожности в отношении с окружающими, агрессивность и враждебность, напряженность, сексуальные деформации и т. п. [1]. В отечественной психологии наиболее востребованной остается многокомпонентная карта психологической характеристики личностного развития подростка Ю. А. Клейберг [2]. Как показала практика, несмотря на объемность и широкий спектр составляющих шкал, данный инструментарий не определяет всего многообразия и комплексности проявлений социально-психологической дезадаптации.

Целями настоящей теоретико-методологической работы являются обзор исследований по проблеме социально-психологической дезадаптации, рассмотрение конструкта данного феномена и выстраивание алгоритма его диагностики.

Результаты исследования. В теоретических и практических работах зарубежные и отечественные ученые неоднократно отмечали, что социально-психологическая дезадаптация является основой любой формы отклоняющегося поведения, а каждый тип такого поведения имеет собственный симптомокомплекс, содержащий в том числе систему ценностных ориентаций и индивидуально-личностные особенности (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты социально-психологической дезадаптации
(по результатам исследований в зарубежной и отечественной психологии)

Форма проявления в поведении (поведенческий компонент)	Индивидуально-личностные особенности (индивидуально-личностный компонент)	Особенности социального характера, в том числе система ценностных ориентаций (социальный компонент)	Авторы исследований
1	2	3	4
Самоповреждающее и суицидальное поведение	Отмечаются потеря интересов, угнетение эмоциональной активности, скрытность, молчаливость, негативные переживания, внушаемость, отсутствие инициативы и самостоятельности	Ценностные установки являются паттерном для суицидальных мыслей, чаще всего возникающих в результате столкновения и конфликта ценностей	А. Г. Амбрумова, Е. М. Вруно [3], В. Ф. Войцех, Е. В. Гальцев [4]
Нарушения пищевого поведения	Преобладают истероидные черты характера, эгоцентризм, неустойчивый, чаще завышенный уровень самооценки, неадекватный уровень притязаний и постоянное стремление к самоутверждению	Ценность – сама еда и ее прием, обострение происходит в ситуации стресса, ориентация непосредственно на формирование образа собственного тела	Н. В. Власова, Г. А. Новокрещенова [5]

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
Аддиктивное (зависимое) поведение	Отмечаются преимущественно обсессивные или компульсивные черты характера, низкая стрессоустойчивость и переносимость трудных ситуаций; стремление говорить неправду, повышенный уровень тревожности, неадекватный уровень самооценки и не критичность по отношению к себе	Нет устойчивой системы ценностной иерархии. Среди предпочитаемых ценностей есть те, которые находятся на противоположных полюсах. При интернет-зависимости фиксируется преобладание гедонистических ценностей (получение простых удовольствий, не требующих каких-либо усилий). У подростков с химической аддикцией ценность здоровья находится в самом низу иерархической структуры. Зависимые подростки не склонны планировать что-либо на будущее и не учитывают уже имеющийся негативный опыт прошлого, не имеют значимых для себя целей в будущем, относятся к нему как к чему-то неясному, непонятному, которое «наступит само по себе»	Н. В. Власова, Г. А. Новокрещенова [5], М. В. Соколова, Е. Г. Дозорцева [6], О. Ю. Калининченко [7], Е. О. Косова, В. С. Кубарев, Н. И. Нелюбин [8], Е. Е. Пахусова, А. В. Прокофьева, Ю. А. Меркурьева, А. Б. Искандирова, В. Л. Малыгин [9]

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
Агрессивное поведение, в том числе кибер-агрессия (флейминг, хейтинг, троллинг, киберсталкинг и кибербуллинг)	Отмечаются неадекватная самооценка, эгоцентризм, чувств-во фрустрации, конфликтность, бескомпромиссность; эгоизм, равнодушие к переживаниям других, отсутствие авторитетов, цинизм, озлобленность, грубость, вспыльчивость	Для подростков с агрессивной формой поведения характерно преимущественно стремление к власти, к достижению личных интересов, независимость мнения. Собственно система ценностных ориентаций не представляет какой-либо иерархической структуры	М. В. Соколова, Е. Г. Дозорцева [6], В. В. Коваль, Т. Д. Молодцова [10], И. Ю. Радионова [11]
Делинквентное (противоправное) поведение	Присутствуют высокий уровень независимости, стремление к лидерству, подросткам с противоправным поведением нравится, когда их признают и восхищаются, они стремятся к власти над другими	Преобладают гедонистические ценности, ценности чувственных удовольствий, в приоритете достижение высокого материального положения, отмечаются ориентация на сохранение своей индивидуальности и творческий подход к собственной жизни. У подростков с криминальной направленностью выявлены гомеостатическая мотивация, «рыхлость» системы личностных ценностей, преимущественная ориентация на ценности и нормы криминальной субкультуры в протест общезначимым социальным ценностям	М. d. М. Molero Jurado и др. [12], Е. Г. Дозорцева, Д. В. Кириухина [13], Х. Tang и др. [14]

Окончание табл. 1

1	2	3	4
Склонность к бродяжничеству	Преобладают высокий уровень тревожности и низкий уровень самооценки, повышенная эмоциональная истощаемость, неусидчивость, эмоционально-волевая незрелость, недостаточная управляемость, импульсивность поведения; гипертимная акцентуация характера	Для подростков с синдромом бродяжничества характерно резкое снижение всех мотивационных характеристик познавательной деятельности, уровня произвольного внимания и интеллектуального развития	Н. В. Власова, Г. А. Новокрещенова [5], О. Ю. Калиниченко [7], И. Н. Симаева, А. О. Бударина, В. В. Хитрюк, О. В. Вайткене [15]

Анализ современных исследований показал, что на данный момент нет единой, общепризнанной и структурированной классификации видов социально-психологической дезадаптации. Чаще всего и отечественные, и зарубежные ученые перечисляют определенные формы поведения, которые, по их мнению, относятся к дезадаптивным.

Социально-психологическая дезадаптация является основой любой формы отклоняющегося поведения, находит свое отражение именно в поведенческом аспекте, проявляется в нарушениях деятельности, взаимоотношений, самоотношения, характеризуется устойчивостью, глубиной проявления и яркой выраженностью.

Для дальнейшего диагностического исследования определим следующие основные компоненты данного феномена:

- индивидуально-личностный;
- социальный;
- поведенческий.

Раскроем особенности диагностики компонентов социально-психологической дезадаптации.

К психологической составляющей дезадаптации принято относить все внутрличностные нарушения: неадекватную самооценку, деформацию мотивации и направленности личности, высокий уровень тревожности и агрессивности, искажение в самоотношении и т. д. [16].

Стоит отметить, что на современном этапе развития науки наблюдается дефицит исследований проблемы самосознания у дезадаптированных подростков, но широко рассматривается делинквентность молодежи как одно из проявлений социально-психологической дезадаптации. В психолого-педагогических работах можно выделить две точки зрения относительно самооценки делинквентных подростков. Наиболее распространено мнение о завышенной самооценке несовершеннолетних правонарушителей, которую связывают с общей дезадаптацией личности [11]. Согласно другой точке зрения, данная категория подростков обладает заниженной самооценкой, они легче поддаются негативному влиянию, не верят, что способны на хорошие поступки [17]. Молодые люди с отклоняющимся поведением склонны к неадекватному оцениванию собственной личности и поступков, что может затруднять процесс их адаптации [2].

В современных исследованиях особо отмечен еще один важный индивидуально-личностный аспект – это рост тревожности. Подростки, склонные к различным видам отклоняющегося поведения вследствие проявления социально-психологической дезадаптации, часто испытывают чувство беспокойства, неясные опасения, что является, скорее, признаками включения дополнительных адаптационных ресурсов [18].

Важным элементом индивидуально-личностного компонента социально-психологической дезадаптации является и повышенный уровень агрессии [19]. Исследователи подчеркивают, что физическая и вербальная агрессии проявляются преимущественно при такой форме отклоняющегося поведения, как травля, в том числе в сети Интернет [9]. Но повышенный уровень агрессии, как прямой, так и косвенной, на наш взгляд, присутствует и при выраженности иных поведенческих отклонений. Например, при нарушении пищевого поведения или при наличии зависимого поведения мы можем наблюдать проявление аутоагрессии.

В рамках изучения социально-психологической дезадаптации нельзя не затронуть еще одну серьезную проблему в подростковом возрасте – это склонность к депрессивным состояниям [14], особенно существование суицидальных рисков [20].

Для диагностики индивидуально-личностного компонента социально-психологической дезадаптации с учетом результатов теоретико-

методологических и практических исследований современных отечественных и зарубежных ученых целесообразно использовать следующий инструментарий, направленный на оценку уровня самооценки, депрессии, тревожности и агрессивности подростка:

1. *Тест-опросник самоотношения* (В. В. Столин, С. Р. Пантилев): можно определить три уровня самоотношения – глобальное самоотношение; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутсимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему Я [19]. Данный тест позволит установить, насколько подросток адекватно себя воспринимает и правильно оценивает свое поведение, при склонности к социально-психологической дезадаптации у респондентов будет определяться преимущественно завышенный либо заниженный уровень самооценки.

2. *Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности* (Ч. Д. Спилбергер, в адаптации Ю. Л. Ханина): можно определить уровень ситуативной (проявляющейся в данный момент) и личностной тревожности личности [21]. Ситуативная, или реактивная, тревожность характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени. Личностная тревожность свидетельствует об устойчивой индивидуальной характеристике субъекта, которая отражает его предрасположенность к тревоге и предполагает наличие тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Данный вид тревожности активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. В случае склонности респондента к социально-психологической дезадаптации или уже при имеющихся ее проявлениях преимущественно будет наблюдаться повышенный уровень как ситуативной, так и личностной тревожности. Такой подросток склонен воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности.

3. *Шкала депрессии Бека*: позволяет выявлять тяжесть депрессивного расстройства [21]. Уровень депрессии определяется по степени выраженности конкретных признаков: преимущественно сниженный фон настроения, преобладание пессимистического настроения, ощущение собственной несостоятельности, чувство вины и склонность к самообвинению, общая неудовлетворенность от происходящего. Также признаки депрессивного состояния распространяются и на физиологическое самочувствие: повышенный уровень утомляемости, нарушение сна, потеря веса и т. д. В случае склонности к социально-психологической дезадаптации у респондента может отмечаться как легкая форма депрессии, так и более интенсивный уровень ее проявления.

4. *Опросник агрессивности Басса – Перри (BPAQ)*: можно определить уровень агрессии у подростков [22]. Выделенная в данном диагностическом инструментарии трехфакторная структура соответствует теоретическим положениям о трех компонентах агрессии в концепции А. Басса и М. Перри: инструментальный (физическая агрессия); аффективный (физиологическое возбуждение и подготовка к агрессии – гнев); когнитивный (переживание чувства несправедливости и ущемленности, неудовлетворенности желаний – враждебность). Подростки с разными типами поведенческих отклонений склонны как к вербальной, так и к физической агрессии с разной степенью интенсивности проявления.

Следующий компонент социально-психологической дезадаптации – социальный, в его рамках следует прежде всего выделить ценностные ориентации.

Ценности играют одну из определяющих ролей в регуляции социального поведения [23]. Ценностные ориентации субъекта во многом определяют его отношения с окружающими. В подростковом возрасте общие ценности референтной группы по силе воздействия оказываются сильнее, чем собственное отношение молодого человека к ценностям общества (страх быть отвергнутым, подвергнуться унижению, риску занять низкостатусное положение в своей группе). У подростков с социально-психологической дезадаптацией чаще всего именно по этой причине проявляется деформация ценностных ориентаций.

Подростки со склонностью к правонарушениям характеризуются «рыхлостью» структуры ценностей, отмечаются игнорирование

общезначимых социальных ценностей и ориентация на ценности криминальной субкультуры [12]. Они стремятся получать как можно больше простых удовольствий, не имеют значимых для себя целей в будущем, обесценивают значимость собственного здоровья [24]. Подростки с разными типами отклоняющегося поведения ориентированы на материально-обеспеченную жизнь, свободу, развлечения и др. В систему их ценностей не входят такие качества, как терпимость, честность и ответственность, для таких молодых людей важно не общественное признание, а их собственный статус в обществе [7]. Определено, что у подростков с агрессивной формой поведения структура ценностных ориентаций носит дисфункциональный характер и ориентирована прежде всего на стремление к власти и получение удовольствия, а внутренний ценностный конфликт становится фактором проявления агрессии [8].

Система ценностных ориентаций не является статичной подструктурой личности, она находится в процессе непрерывного развития (внутренняя иерархическая перестройка ввиду взаимодействия общественных ценностей и поведения личности), следовательно, в период формирования ориентаций, мотивирующих подростков на асоциальное поведение, необходимо своевременно выявлять признаки социально-психологической дезадаптации для планирования и реализации профилактической психолого-педагогической работы с подростками группы риска [23].

Для диагностики системы ценностных ориентаций у подростков был подобран следующий инструментарий:

1. *Методика исследования ценностных ориентаций* (М. Рокич в модификации Д. А. Леонтьева): определение личностной направленности, отношения к окружающему миру, обществу, к себе – основные ведущие мотивы, обуславливающие поведение и поступки субъекта [23]. Подростки с дезадаптивной формой поведения отдают предпочтение материальным ценностям, а также ценностям власти и независимости (минимальная ориентация на общепринятые ценности в обществе).

2. *Культурно-ценностный дифференциал* (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова): измерение таких показателей, как ориентация на группу, на власть, друг на друга и на изменения [19]. Благодаря данному диагностическому инструментарию можно оценить, насколько респондент

склонен принимать групповые нормы и ценности, насколько толерантен к обществу в целом и т. д. Дезадаптированные подростки чаще ориентированы на себя, игнорируют общепринятые нормы, интолерантны к групповым ценностям.

Третий компонент социально-психологической дезадаптации – поведенческий, он проявляется в нарушении нравственных и правовых норм, в ассоциальном и деструктивном поведении.

Отечественные и зарубежные исследователи чаще всего при поведенческих нарушениях у субъекта отмечают наличие глубокой, устойчивой дезадаптации (с акцентом на определенную область), проявляющейся в деятельности, в поведении и взаимоотношениях с окружающими. Дезадаптированные подростки отличаются девиантными формами поведения, делинквентными поступками и т. д.

Сегодня разработано не так много методического инструментария для определения склонности к дезадаптивным формам поведения, одной из наиболее часто применяемых и отвечающих критериям качества, валидности и надежности является *методика диагностики девиантного поведения несовершеннолетних* (Э. В. Леус, А. Г. Соловьев), она позволяет оценить выраженность дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения [18]. У молодых людей с социально-психологической дезадаптацией чаще всего наблюдается повышенный показатель по одной или нескольким шкалам: зависимое, самоповреждающее, агрессивное, делинквентное и социально обусловленное поведение.

Проблема подбора диагностического инструментария для определения уровня социально-психологической дезадаптации сохраняет свою актуальность, мы предлагаем в комплексе с вышеперечисленными методиками использовать опросник *«Диагностика социально-психологической адаптации»* (К. Роджерс, Р. Даймонд), позволяющий оценить уровень адаптированности личности, что предполагает реалистичную оценку себя и окружающей действительности, личностную активность, гибкость, социальную компетентность [21].

Основываясь на уже имеющихся исследованиях и проведенном анализе, еще раз подчеркнем, что одна методика не может включить весь спектр признаков дезадаптированного поведения. Следовательно,

становится актуальным разработка алгоритма определения склонности подростков к социально-психологической дезадаптации на основе комплекса достаточных и необходимых методик.

При выборе диагностического инструментария были учтены следующие моменты:

- не существует универсальной методики, позволяющей в полном объеме оценить все структурные составляющие социально-психологической дезадаптации, необходимо подобрать такой инструментарий, который сможет дать оценку каждому компоненту;
- выбранный психодиагностический инструментарий должен соответствовать таким психометрическим требованиям, как надежность и валидность;
- определяющим при подборе методик является их содержание.

С учетом определения компонентов социально-психологической дезадаптации, подбора необходимого диагностического инструментария для их исследования и полноценного комплексного подхода становится возможным всестороннее изучение особенностей личности подростков и молодых людей (12–18 лет) с дезадаптированным поведением (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика диагностического инструментария
социально-психологической дезадаптации

Методика	Автор (разработчик) методики	Направленность методики
1	2	3
<i>Индивидуально-личностный компонент социально-психологической дезадаптации</i>		
Тест-опросник самоотношения	В. В. Столин, С. Р. Пантилеев	Определение уровня самоотношения подростка к себе, измерение степени выраженности самоуверенности, самопринятия, саморуководства, самообвинения, самоинтереса, самопонимания, глобального самоотношения и т. д.

Окончание табл. 2

1	2	3
Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности	Ч. Д. Спилбергер (в адаптации Ю. Л. Ханина)	Определение двух уровней тревожности – тревожности в конкретный момент и общей тревожности как устойчивой характеристики личности
Шкала депрессии (версия для подростков)	А. Т. Бек	Определение общего уровня депрессии, глубины данного состояния, диагностика особенностей межличностных контактов подростка со сверстниками, наличия целей и планов на будущее, основных трудностей в процессе социальной адаптации
Опросник агрессивности (ВРАQ)	А. Басс, М. Перри	Диагностика уровней как физической, так и аффективной агрессии
<i>Социальный компонент социально-психологической дезадаптации</i>		
Методика исследования ценностных ориентаций	М. Рокич (модификация Д. А. Леонтьева)	Определение личностной направленности, отношения к окружающему миру, обществу, к себе
Методика «Культурно-ценностный дифференциал»	Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова	Измерение в пределах психологической универсалии «индивидуализм – коллективизм» групповых ценностных ориентаций в четырех сферах жизненной активности: ориентации на группу, на власть, друг на друга и на изменения
<i>Поведенческий компонент социально-психологической дезадаптации</i>		
Методика диагностики девиантного поведения несовершеннолетних	Э. В. Леус, А. Г. Соловьев	Определение степени выраженности дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения (максимально полная информация о наличии разного рода поведенческих девиаций)

Заключение. Общая диагностика социально-психологической дезадаптации должна иметь комплексный характер, выбор диагностического инструментария зависит от того, какие компоненты выделяются

в структуре данного феномена. Нами была предпринята попытка составить алгоритм диагностики, что станет важным условием предупреждения дезадаптации подростков, в том числе и отклоняющихся форм поведения. На основании данного алгоритма возможна дальнейшая разработка профилактических и коррекционных психолого-педагогических программ для предотвращения дальнейшего развития социально-психологической дезадаптации. Своевременная диагностика индивидуально-личностных особенностей, сопутствующих возникновению дезадаптивных форм поведения, позволяет вовремя выявить подростков группы риска и в оптимальное время начать профилактическую работу.

Список источников

1. Glover T. A., Albers C. A. Considerations for evaluating universal screening assessments // *Journal of School Psychology*. 2007. Vol. 45. P. 117–135. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.005>.
2. Дубинин С. Н., Назмутдинов Р. А., Каирова Б. К. Психология девиантного поведения: учебное пособие. Костанай: Изд-во Костан. гос. пед. ин-та, 2019. 144 с.
3. Амбрумова А. Г., Вроно Е. М. О некоторых особенностях суицидального поведения детей и подростков // *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*. 1985. № 10. С. 1557–1561.
4. Войцех В. Ф., Гальцев Е. В. Нарушение адаптации и суицидальное поведение у молодежи // *Социальная и клиническая психиатрия*. 2009. Т. 19, № 2. С. 17–25.
5. Власова Н. В., Новокрещенова Г. А. Сравнительный анализ ценностных ориентаций подростков с разными видами аддиктивного поведения // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2019. Т. 24, № 4 (79). С. 362–368. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2019-14002>.
6. Соколова М. В., Дозорцева Е. Г. Склонность к аутоагрессивному поведению у подростков и информация, потребляемая ими в Интернете // *Психология и право*. 2019. Т. 9, № 1. С. 22–35. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090102>.
7. Калиниченко О. Ю. Формирование аддиктивного поведения: системный анализ факторов риска. Калуга: Изд-во Калуж. гос. ун-та им. К. Э. Циолковского, 2014. 98 с.

8. Косова Е. О., Кубарев В. С., Нелюбин Н. И. Коррекция и профилактика девиантного поведения подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2 (89). С. 189–198. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-289-189-198>.

9. Особенности ценностных ориентаций у подростков с интернет-зависимым поведением / В. Л. Малыгин [и др.] // Медицинская психология в России. 2015. № 4 (33). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2015_4_33/nomer02.php.

10. Молодцова Т. Д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации // Концепт. 2013. № 5. С. 51–55. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13099.htm>.

11. Коваль В. В., Радионова И. Ю. Подростки «группы риска»: особенности ценностных ориентаций // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6 (43). С. 209–211.

12. Interpersonal Values and Academic Performance Related to Delinquent Behaviors / M. d. M. Molero Jurado [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. P. 1480. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01480>.

13. Дозорцева Е. Г., Кирюхина Д. В. Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков // Прикладная юридическая психология. 2020. № 1 (50). С. 80–87. [https://doi.org/10.33463/20728336.2020.1\(50\).080-087](https://doi.org/10.33463/20728336.2020.1(50).080-087).

14. Prevalence of depressive symptoms among adolescents in secondary school in mainland China: A systematic review and meta-analysis / X. Tang [et al.] // *Journal of Affective Disorders*. 2019. Vol. 245. P. 498–507. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.043>.

15. Психологические предикторы бродяжничества подростков / И. Н. Симаева [и др.] // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 107–122. <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080407>.

16. Борисова Н. П. Приемы психологической защиты дезадаптированных подростков // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. Технические науки. 2004. № 6. С. 255–262.

17. Валицкас Г. К., Гиппенрейтер Ю. Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 45–55.

18. Ценности и социально-психологическая дезадаптация подростков и юношей / И. А. Баева [и др.]; под ред. О. В. Вихристюк, Л. А. Гаязовой. М.: Изд-во Моск. гос. психол.-пед. ун-та, 2022. 72 с. <https://doi.org/10.36871/978-5-907672-13-0>.

19. Бородачева О. В., Перегудина В. А. Психодиагностика и практикум по психодиагностике: учебное пособие. Тула: Изд-во Тул. гос. ун-та, 2020. 334 с.

20. Depression in adolescence / A. Thapar [et al.] // *Lancet*. 2012. Vol. 379 (9820). P. 1056–1067. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60871-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60871-4).

21. Сборник психологических тестов / сост. Е. Е. Миронова. Минск: ЭНВИЛА, 2005. Ч. 1. 155 с.

22. Психометрический анализ опросника агрессивности Басса – Перри / М. М. Лобаскова [и др.] // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2021. Т. 14, № 4. С. 28–38.

23. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // *Психологическое обозрение*. 1998. № 1. С. 13–25.

24. Соколовская И. Э., Кутянова И. П. Ценностные ориентации как фактор неадаптивного поведения наркозависимых // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2019. Т. 18, № 2 (151). С. 49–59. <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2019-18-2-49-59>.

Статья поступила в редакцию 17.01.2024; одобрена после рецензирования 05.02.2024; принята к публикации 16.02.2024.

The article was submitted 17.01.2024; approved after reviewing 05.02.2024; accepted for publication 16.02.2024.

Научная статья

УДК 371.15.08:331.108.4

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-1-127-146

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Анна Викторовна Шушпанова

учитель

Средняя общеобразовательная школа № 12,
Ноябрьск, Россия

annagandzyuk@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0006-9359-7118>



Вера Степановна Третьякова

доктор филологических наук, профессор

Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия

tretyakova1738@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-8443-3896>



Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с целью выявления профессиональных трудностей у начинающих педагогов на этапе вхождения в профессию и определения готовности к профессиональному росту, самореализации. Рассмотрены направления деятельности руководства образовательной организации и педагогического коллектива в подготовке молодых специалистов к успешной профессиональной деятельности, преодолению кризисов личностного и профессионального развития. Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 12» г. Ноябрьска. Его результаты могут быть использованы руководителями образовательных организаций, психологами, преподавателями педагогических вузов с целью совершенствования процесса профессиональной адаптации начинающих учителей к условиям образовательной среды.

Ключевые слова: молодые педагоги, профессиональные трудности, школа молодого педагога, учитель-наставник, саморазвитие

Для цитирования: Шушпанова А. В., Третьякова В. С. Исследование профессиональных трудностей начинающего учителя // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 127–146. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-127-146>.

© Шушпанова А. В., Третьякова В. С., 2024

Original article

RESEARCH OF PROFESSIONAL DIFFICULTIES OF A BEGINNING TEACHER

Anna V. Shushpanova

Teacher

*Secondary General Education School no.12,
Noyabrsk, Russia*

annagandzyuk@mail.ru,

<https://orcid.org/0009-0006-9359-7118>

Vera S. Tretyakova

*Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of science)
In Philological Sciences, Professor*

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

tretyakova1738@gmail.com,

<https://orcid.org/0000-0002-8443-3896>

Abstract. The results of an empirical study conducted with the aim of identifying professional difficulties of young teachers at the stage of entering the profession and determining their readiness for professional growth and self-development were presented. The article considers directions of activity of educational organisation management and pedagogical team in the preparation of young specialists to the professional activity, overcoming crises of personal and professional development. The study was carried out on the basis of Secondary General Education School no. 12. The results of the study can be used by heads of educational organizations, young teachers, psychologists, teachers of pedagogical universities in order to improve the process of professional adaptation of young teachers to professional activities.

Keywords: young teachers, professional difficulties, school for a young teacher, teacher-mentor, self-development

For citation: Shushpanova A. V., Tretyakova V. S. Research of professional difficulties of a beginning teacher // INSIGHT. 2024. № 1 (17). P. 127–146. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-1-127-146>.

Введение и постановка проблемы. В последние несколько десятилетий динамично изменяющийся мир предъявляет все больше требований к начинающим специалистам, они должны владеть универсальными знаниями и навыками для эффективного и быстрого ре-

шения профессиональных задач. Преобразования происходят во всех отраслях жизнедеятельности, в том числе и в сфере образования. В первую очередь такие перемены касаются важного субъекта педагогической деятельности – молодого учителя.

Группа «начинающий педагог» включает несколько категорий специалистов: педагог, имеющий образование по предметной педагогической направленности, профессиональный стаж – не более трех лет; педагог, имеющий перерыв в педагогической деятельности или пришедший в профессию из другой сферы деятельности.

По данным Мониторинга экономики образования, «доля молодых учителей (до 35 лет) в России в последние несколько лет относительно стабильна, но при этом растет доля учителей в возрасте 55 лет и старше» [1, с. 10]. Вместе с тем молодые педагоги – это целая «армия» специалистов, которые каждый год приходят работать в школы. S. Bhattacharyya с коллегами отмечают одну особенность начинающих педагогов: «Эти полные энтузиазма и оптимизма молодые специалисты обладают уникальным взглядом на жизнь, который не запятнан образовательной бюрократией» [2, с. 633].

S. K. Clark в статье «Судьба начинающего учителя (*The Plight of the Novice Teacher*)» выделяет объективно существующую проблему современных школ – уход молодых педагогов из профессии, подчеркивает, как важно «поддержать и удержать своих начинающих учителей» [3, с. 197]. На отток молодых кадров из общеобразовательных учреждений как на одну из нерешенных задач сферы образования указывает и профессор И. А. Маланов: «Молодежь не задерживается в школе из-за трудностей в работе, с которыми они сталкиваются в начале своего профессионального становления» [4, с. 33]. Главную причину ученый видит в несоответствии ожиданий начинающих учителей от своей профессии реалиям, с которыми они сталкиваются в школьной среде. По данным казахской исследовательницы А. Baratova, 15 % молодых педагогов покидают профессию после первого года преподавания: вчерашние студенты «переходят из комфортной и знакомой среды университета, где они несут ответственность за собственное обучение, в более незнакомую и странную среду школы, где они должны нести ответственность за обучение и благополучие других». Разочарование, которое испытывают пришедшие в школу начинающие учителя, А. Baratova называет «шоком от реальности» [5].

Любой человек, приступая к новому виду деятельности, может испытывать затруднения – «субъективно воспринимаемые... состояния остановки или перерыва в деятельности, столкновения с преградой или помехой, невозможности перехода к следующему звену деятельности» [6, с. 80]. А. К. Маркова разделяет все сложности, с которыми сталкивается педагог, на 2 группы: общие затруднения, характерные для любой профессиональной деятельности (вхождение в профессию: «они будут присутствовать так или иначе всегда как момент профессиональной адаптации... но их источники лежат вне субъекта»), и специфические, обусловленные взаимодействием с «развивающимся человеком» – своим учеником [6, с. 81].

Анализ теоретических и эмпирических исследований подтверждает, что именно молодому учителю на этапе вхождения в профессию необходимы помощь и сопровождение в профессиональном самоопределении и самореализации для продуктивного решения профессиональных задач [6, 7, 8, 9, 10], поскольку «становление педагога протекает труднее, острее, больнее, чем представителя любой другой профессии» [11, с. 90], а процесс профессионализации напрямую связан с такими важными явлениями, как «кризисы развития и потребность в психологической поддержке становления профессионала» [12]. Работа с начинающими педагогами, отмечают исследователи, отличается наличием «элементов бессистемности и стихийности» [10, с. 4], а «ведущая стратегия сопровождения молодого педагога – наставничество, нередко является исключительно формальной» [13, с. 279]. Результаты исследований подтверждают, что основными причинами низкой эффективности наставничества являются, во-первых, «отсутствие у молодых педагогов информации об их профессиональных дефицитах и осознания необходимости взаимодействия с опытным специалистом»; во-вторых, профессионалы не очень хотят тратить свое время на помощь молодежи «из-за нерешенности вопросов статуса, нагрузки и оплаты труда» [14, с. 133].

Становление профессионала – это длительный процесс, очевидна необходимость разделения данного процесса на этапы. Е. А. Климов выделяет следующие фазы профессионального становления от рождения до завершения профессионального пути: *фаза адаптанта* – адаптации, «привыкания» молодого специалиста (адаптанта) к работе, к новым условиям, к нормам коллектива, регулирующим и поведению, и образ жизни,

и манеры, и внешний облик профессионала, вхождение в тонкости работы (в том числе технологические); *фаза интернала* – опытный работник, который любит свое дело и может вполне самостоятельно, надежно и успешно справляться с основными профессиональными функциями; *фаза мастера, мастерства* – профессионал выделяется или какими-то специальными качествами, умениями, или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим; *фаза авторитета* – специалист решает профессионально-производственные задачи за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками; *фаза наставничества* – мастер своего дела в любой профессии «обрастает» единомышленниками, его жизнь наполнена осмысленной перспективой [12].

Немаловажным является и то, что «в период профессиональной адаптации у молодых педагогов, работающих в школе, формируется чувство удовлетворенности профессиональной деятельностью, что оказывает положительное влияние на формирование образа “Я-профессионал”, профессиональной Я-концепции» [15, с. 132].

Направления работы руководства, опытных коллег, наставников образовательной организации в оказании помощи начинающему педагогу заключаются в «освоении им новой социальной роли, приобретении опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности», развитии профессионально важных качеств [16, с. 91]. Молодые учителя и сами «ожидают большего внимания к себе в плане сопровождения своей деятельности, оказания своевременной помощи» [16, с. 133]. Следовательно, общеобразовательным учреждениям необходима обоснованная программа развития профессиональной адаптации педагогов, реализация которой позволит создать комфортную среду для их эффективной работы, самосовершенствования, для сохранения и увеличения доли молодых кадров в образовательной организации.

Актуальность темы исследования определена рядом факторов: во-первых, принципиально новыми требованиями, предъявляемыми к личности современного педагога в условиях динамично изменяющегося общества; во-вторых, недостаточным уровнем методической и психологической подготовки начинающего учителя к востребованному на рынке труда уровню профессионализма; в-третьих, необходимостью создания условий, побуждающих педагога к личностно-профессиональному развитию, обеспечивающих ему карьерный и личностный рост.

Цель исследования – изучение трудностей, препятствующих профессионально-личностному развитию начинающих учителей.

Объект исследования – профессиональная самореализация молодых педагогов на этапе вхождения в профессию.

Предмет исследования – профессиональные трудности, препятствующие профессиональной самореализации начинающих учителей.

Задачи исследования:

- провести диагностику профессиональных затруднений молодых педагогов;
- определить направления деятельности руководства общеобразовательной организации и педагогического коллектива в адаптации начинающих учителей к успешной профессиональной деятельности.

Методология и методы исследования. Процесс управления профессиональным развитием педагога требует комплексного использования инструментов воздействия – подходов, методов, которые обеспечат продуктивность данного процесса. В рамках исследования в качестве ведущих использовались системный и субъектный подходы. *Системный подход* предусматривает акцентирование на преобразовательных процессах, в ходе которых все компоненты единой структуры изменяют свое исходное состояние. Такой преобразовательный процесс в системе образовательной организации происходит и в отношении ее кадровых ресурсов, когда входные элементы трансформируются в выходные (рис. 1).

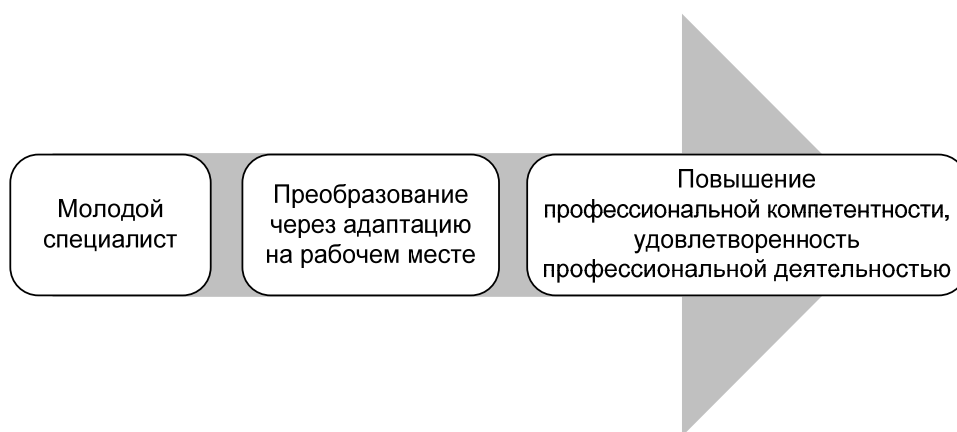


Рис. 1. Системный подход к управлению профессиональным развитием педагога

Содержание *субъектного подхода* относительно профессии педагога определяется следующими компонентами: стремление к самоактуализации, самореализации [17]; деятельность как особая активность человека; способность делать выбор, действовать сообразно этому выбору [18]; способность к рефлексии (саморефлексии, рефлексии педагогического процесса) [19].

В научной литературе четко очерчивается понимание субъектности как «свойства зрелой личности, которое возникает на определенном этапе ее развития и связано с активно-преобразующими способностями превращать собственную жизнь в предмет практического преобразования» [20, с. 107]. Применение субъектного подхода представляется нам значимым, поскольку субъектность является важнейшей характеристикой успешности любого субъекта деятельности, в том числе и начинающего педагога.

Методы исследования: анализ, оценка и авторская интерпретация полученной информации с целью ее систематизации. Информационный поиск осуществлялся по базам данных *Scopus*, *eLIBRARY.ru* и *РИНЦ*. Выбор источников информации производился по ключевым словам: начинающий педагог/начинающий учитель, молодой педагог, молодой специалист, трудности/затруднения начинающих педагогов, наставничество, школа молодого педагога.

Для диагностики трудностей, с которыми сталкиваются начинающие педагоги, выявления их профессиональных дефицитов и удовлетворенности условиями деятельности применялся метод анкетирования. Анкета «Изучение затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры» (С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Т. В. Володина) [21, с. 25–29] позволила определить проблемные аспекты адаптации, которые требуют корректировки и совершенствования. Респондентам было предложено дать ответы на вопросы, касающиеся различных сторон педагогической деятельности. После обработки результатов были выявлены характер и степень актуальных затруднений. Для уточнения данных о профессиональных дефицитах применялись методы беседы и устного опроса; для подтверждения проблемных сфер профессиональной деятельности использована диагностическая методика парциальной направленности личности учителя [21, с. 85–86].

Исследование является пилотным, поэтому оперирует данными небольшой выборки и сфокусировано на конкретной профессиональной группе (начинающие педагоги). Благодаря введенному ограничению мы можем получить представление о профессиональных трудностях молодых учителей, работающих в конкретном общеобразовательном учреждении, разработать программу управления их профессиональным развитием. Полученные при этом результаты и сделанные на их основе выводы нельзя безоговорочно распространить на другие образовательные организации.

Исследование проводилось в период с сентября по ноябрь 2022 г. в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 12» г. Ноябрьска. В выборку вошли 16 начинающих учителей в возрасте от 22 до 31 года: 14 женщин, 2 мужчин. Среди общего числа – 5 вошли в профессию учителя после университета, не имея педагогического опыта (без учета прохождения педагогической практики); 2 пришли в школу из других сфер деятельности, не имея педагогического опыта; 5 работают в школе уже более года, но не завершили профессиональную адаптацию; 4 имеют перерыв (более двух лет) в педагогической профессии.

Результаты исследования и обсуждение. Проведенный опрос по методике С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, Т. В. Володиной показал, с какими трудностями сталкиваются начинающие свою трудовую деятельность педагоги (таблица).

Результаты анкетирования начинающих педагогов

Вопрос анкеты (профессиональное затруднение)	Число респондентов, отметивших данное затруднение, чел.
1	2
<i>1. Каждый педагог, начинающий профессиональную деятельность, сталкивается с различными затруднениями. Из приведенных ниже вариантов отметьте три, которые могут вызывать у Вас наибольшие сложности:</i>	
подготовка урока	4
проведение урока	3
отношения и общение с учащимися	7
отношения и общение с родителями	11
собственные состояния, самочувствие, переживания	2

Продолжение таблицы

1	2
<i>2. При подготовке урока или внеурочного мероприятия значительными трудностями для Вас являются (отметьте не более трех вариантов ответа):</i>	
недостаток теоретических знаний	2
распределение времени на различные виды работы	8
нехватка времени на подготовку	11
отсутствие возможности обратиться за советом и помощью к коллегам	1
<i>3. При проведении урока или внеурочного мероприятия Вы часто сталкиваетесь (отметьте не более трех вариантов ответа):</i>	
с отсутствием у детей желания учиться	12
с нарушениями школьниками дисциплины	9
с отсутствием контакта с ребенком	3
с трудностями проведения самоанализа занятия	6
с организационными затруднениями	6
<i>4. В организационной работе больше всего сил и времени у Вас требуют (отметьте не более трех вариантов ответа):</i>	
планирование работы (составление поурочных, тематических, календарных и иных планов), подготовка отчетов	12
ведение журнала и электронного дневника	4
классное руководство	3
выполнение поручений администрации	2
<i>5. Во взаимоотношениях с коллегами Вам больше всего не хватает (отметьте не более трех вариантов ответа):</i>	
доступности коллег для общения	4
компетентных профессиональных рекомендаций	4
принятия, эмоциональной поддержки и дружелюбия	4
<i>6. Со стороны администрации наибольшие сложности возникают в связи (отметьте не более трех вариантов ответа):</i>	
со стилем руководства	4
с отсутствием возможности поделиться своими проблемами и быть выслушанным	7
с недостаточным содействием в решении профессиональных трудностей	5

Окончание таблицы

1	2
<i>7. Во взаимоотношениях с родителями Вас больше всего озадачивает (отметьте не более трех вариантов ответа):</i>	
убежденность родителей, что их ребенок самый лучший	12
непонимание и непринятие родителями существования проблем ребенка в учебе и поведении	6
обвинение педагога в предвзятости по отношению к ребенку	3
обвинение педагога в профессиональной некомпетентности	6
отстраненность родителей от школьной жизни ребенка	9
<i>8. Отметьте три варианта форм работы Центра сопровождения молодых педагогов, которые лично для Вас будут наиболее предпочтительны:</i>	
тренинги профессиональных умений, личностного роста	7
консультации (в том числе психологические)	5
встречи с коллегами в неформальной обстановке	1
супервизия профессиональной деятельности	13
сообщества молодых педагогов	10
виртуальная методическая копилка	1
<i>9. Укажите наиболее значимые для Вас составляющие профессиональной деятельности, в которых Вы хотели бы повысить свою компетентность:</i>	
нормативно-правовая база образовательного процесса	2
культура речи педагога	3
психология субъектов образовательных отношений	4
вопросы воспитания в современной школе	6
реализация инклюзивного и специального образования	14
современные методики преподавания учебного предмета	10

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что у начинающих педагогов МБОУ «СОШ № 12» г. Ноябрьска наиболее серьезные трудности имеются в методической готовности (зона высокой актуальности: современные методики преподавания учебного предмета – 10 чел. (62,5 %), реализация инклюзивного и специального образования – 14 чел. (87,5 %)); респонденты также отметили организационные затруднения общего характера (зона высокой актуальности: планирование работы, подготовка отчетов деятельности – 12 чел. (75,0 %); нехватка времени на подготовку – 11 чел. (68,7 %), распределение времени на различные виды работы – 8 чел. (50,0 %)). Большие сложности вызывают взаимоотношения с родителями, их отметили 11 чел. (68,7 %), достаточно актуальными оказались затруднения, связанные со взаимоотношениями с учениками – 7 чел. (43,7 %) и отсутствием возможности поделиться своими проблемами и быть выслушанным – 7 чел. (43,7 %). Сложности в отношениях с коллегами (недостаточное содействие в решении профессиональных трудностей) отметили 5 чел. (31,2 %). Большая часть опрошиваемых нуждаются в супервизии профессиональной деятельности – 13 чел. (81,2 %) и сообществе молодых педагогов – 10 чел. (62,5 %).

Наиболее значимыми профессиональными затруднениями для молодых педагогов оказались организационные сложности общего характера, что подтвердило наше исследование парциальной направленности личности учителя, проведенное с целью определения наиболее проблемных зон педагогической деятельности [21, с. 85–86]. Самой проблемной областью для наших испытуемых стала «Организованность». Действительно, педагогу, начинающему свой профессиональный путь, сложно совмещать множество новых социальных ролей: учителя-предметника, классного руководителя, коллеги, воспитателя, подчиненного, в силу новизны это закономерно вызывает затруднения на этапе адаптации [7]. Кроме того, в силу своей неопытности молодые специалисты не владеют навыками самоменеджмента.

Полученные данные согласуются с результатами других эмпирических исследований, доказывающих наличие проблемы тайм-менеджмента как одной из существенных трудностей начинающих педагогов. Так, отмечается «нехватка времени на подготовку к занятиям» (73,0 %), «значительные временные затраты и сложности при ведении различной документации» (58,0 %) [9, с. 449]; «неумение рас-

пределять свое время на разные виды работ» (39,7 %), «затруднения, связанные с планированием» (61,6 %) [8, с. 489].

Современные исследования подтверждают и наши выводы о том, что большие сложности молодые педагоги испытывают во взаимоотношениях с родителями учащихся: «затруднения, связанные с убежденностью родителей, что их ребенок самый лучший» (41,1 %) [8, с. 490]; «невосприимчивость родителей к рекомендациям педагога» (98,0 %), «непонимание проблем ребенка» (67,0 %), «отстраненность от его жизни» (41,1 %) [8, с. 490], (60,0 %) [9, с. 445].

В отличие от наших результатов данные современных исследований свидетельствуют о наличии у начинающих учителей серьезных затруднений во взаимоотношениях с опытными педагогами: «нехватка профессиональных рекомендаций коллег» (66,0 %), их недоступность для общения (в силу высокой нагрузки) и недостаток эмоциональной поддержки (80,0 %), а также отсутствие наставника (58 %) [9, с. 446]; «недоступность коллег для общения» (34,2 %) [8, с. 490], «недостаточная помощь» опытных педагогов (65,3 %) [7, с. 25]. И. А. Маланов утверждает, что «28,0 % молодых учителей отмечают дефицит профессиональной коммуникации... педагог остается один на один с проблемой, порой не в силах решить ее самостоятельно» [4, с. 34].

Трудности, связанные с подготовкой и проведением уроков, были отнесены респондентами к числу незначимых: в нашем исследовании – 3 чел. (18,7 %), в работе О. Е. Кропотовой и Е. В. Кондратенко – 15,0 % [9, с. 448], а по результатам, полученным А. А. Королевой, они оказались в актуальной зоне – 32,9 % [8]. Различные психологические состояния, переживания, влияющие на самочувствие, в нашем исследовании испытывают лишь 2 чел. (12,5 %), в других работах ученые зафиксировали «неумение справляться со своей тревогой, волнением» (43,8 %) [8, с. 489], «психологический дискомфорт... на работе» (50,0 %) [7, с. 25].

Практически все исследователи отмечают неуверенность молодых педагогов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. А. А. Королева в качестве достаточно актуальной проблемы выявила «затруднение в работе с учащимися разного уровня развития и подготовки (ОВЗ, одаренность, леворукость и т. д.)» – 38,4 % [8, с. 489].

В нашем исследовании реализация инклюзивного и специального образования попала в зону высокой актуальности – 14 чел. (87,7 %). И. А. Маланов объясняет эту проблему наличием «пробелов в системе подготовки педагогических кадров» [4, с. 34].

Таким образом, результаты диагностики свидетельствуют о том, что процесс профессионального развития у начинающих педагогов вызывает сложности, что может привести к проблемам на рабочем месте (в крайнем случае – к смене профессии). Требуется специальная работа с целью повышения мотивации к успеху, профессиональной самореализации (профессионализм, удовлетворенность трудом, продуктивность деятельности). Выявленные проблемы, безусловно, закономерны для периода профессиональной адаптации, но они сигнализируют о необходимости поддержки молодых специалистов.

Почему при сформированных в системе педагогического образования профессиональных характеристиках начинающие педагоги испытывают серьезные затруднения в профессиональной деятельности? С нашей точки зрения, одной из главных причин является ситуативность и вариативность педагогической деятельности, характеризующейся возникновением задач, которые необходимо решать незамедлительно, здесь и сейчас. Кроме того, возникают ситуации, которые носят комплексный характер, тогда необходима не только педагогическая, но и психологическая подготовка. Полученные в вузе знания и умения (обобщенная практика) не могут быть опорой в каждом конкретном случае. Начинающие педагоги испытывают трудности в организации учебного процесса, в методике подготовки к уроку, в разрешении сложных ситуаций в отношениях с детьми, родителями, а это требует компетенций, которые формируются главным образом на практике.

Еще одной причиной возникновения проблем у молодого учителя является большая физическая и психологическая нагрузка. Привыкание к новому социуму, к профессиональным условиям труда, повышение своей компетентности (заполнение пробелов в знаниях) – все это осложняет процесс вхождения начинающего педагога в профессию. Среди психологических факторов, вызывающих трудности у учителей на начальном этапе профессиональной деятельности, можно

также отметить высокую эмоциональную напряженность педагогической деятельности, ответственность за результаты обучения, неуверенность в себе.

Мы полагаем, что еще одна причина сложностей адаптации педагога обусловлена особенностями восприятия той неопределенности, в которой оказывается начинающий учитель, вчерашний выпускник. Р. А. Хаенсли и Ж. Л. Парсонс называют ее «трансформацией идентичности»: происходит изменение представлений о себе, своих возможностях, «личность встраивается в новое жизненное поле, в новую сеть взаимоотношений, от нее требуется готовность к новому, более высокому уровню реализации себя». От того, как молодой педагог будет преодолевать возникающие трудности, делается вывод не только об устойчивости личности и личностной зрелости, но и об успешной/неуспешной ее адаптации к новым условиям и самореализации в деятельности [22].

Решение выделенных проблем нам видится в разработке комплексной программы, представляющей собой актуальную систему мероприятий по созданию условий, способствующих успешной профессиональной адаптации и развитию профессиональной компетентности начинающих учителей в современной школе.

Программа управления профессиональным развитием молодых педагогов (далее – Программа) направлена на решение следующих задач:

- диагностика трудностей, препятствующих профессионально-личностному развитию начинающих учителей;
- удовлетворение информационных, психологических и учебно-методических потребностей молодого специалиста;
- содействие формированию у начинающего педагога индивидуального стиля педагогической деятельности и росту педагогического мастерства (совершенствование умения анализировать, планировать, применять педагогические умения и навыки);
- развитие потребности молодых педагогов в непрерывном самообразовании;
- становление начинающего учителя как профессионала.

С учетом полученных данных (см. таблицу) были выделены главные компоненты программы: Школа молодого педагога / сообщество молодых педагогов; наставничество / супервизия профессиональ-

ной деятельности; саморазвитие / самосовершенствование начинающего учителя (рис. 2).

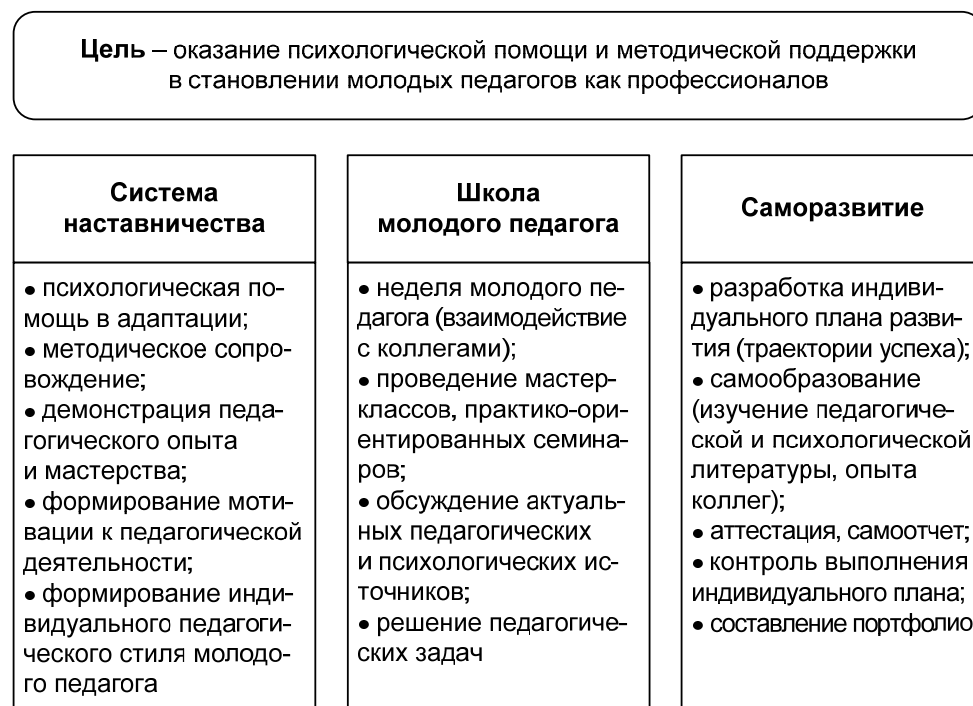


Рис. 2. Структура Программы управления профессиональным развитием начинающих педагогов

Раскроем содержание компонентов Программы.

Наставничество – это форма организованного систематического сотрудничества на рабочем месте – наставника, обладающего знаниями, опытом, ресурсами, и наставляемого, испытывающего потребность в удовлетворении профессиональных и личностных проблем, для решения которых ему недостаточно имеющихся знаний, опыта, ресурсов, возможностей. Это «процесс передачи и приобретения знаний человеком, который преодолел аналогичные барьеры» [23]. Наставник оказывает «поддержку и сопровождение становления, выбора жизненного пути, развития и самосовершенствования подопечного» [24, с. 26], вводит в должность своего подопечного, помогает ему в планировании перспективного плана с учетом индивидуальных профессиональных особенностей, оказывает методическое сопровождение в подго-

товке к урокам по предмету, в разработке траектории успеха, проводит индивидуальные консультации, организует взаимопосещение уроков, привлекает к участию в работе методического объединения, в жизни коллектива.

Школа молодого педагога – это форма повышения педагогического мастерства начинающего педагога. В организации ее деятельности главными целями являются оказание методической помощи молодым учителям, развитие их профессиональной компетентности и, как результат, повышение качества образовательного процесса. Функционирование Школы молодого педагога должно соответствовать принципу системности и последовательности (мониторинг достижений и прогнозирование дальнейших результатов).

Саморазвитие. Начинающие учителя разрабатывают и реализуют собственную траекторию успеха. Для выявления качества и результативности профессиональной адаптации и развития они заполняют анкету (самооценка личного уровня профессионального роста), ведут дневник или дорожную карту.

Возможности Программы управления профессиональным развитием молодых педагогов представлены на рис. 3.



Рис. 3. Ожидаемые результаты реализации Программы управления профессиональным развитием молодых педагогов

Заключение. Чтобы свести проблемы адаптации начинающих педагогов к минимуму, руководству образовательной организации необходимо создать условия для их полноценного профессионального развития, вхождения в профессию в качестве коллеги, способного стабильно работать в коллективе. Для решения этой задачи на основе полученных результатов эмпирического исследования предложена Программа управления профессиональным развитием молодых педагогов. Представлено содержание ее компонентов (Школа молодого педагога, наставничество и саморазвитие/самосовершенствование), система мероприятий нацелена на предотвращение неблагоприятных обстоятельств, возникающих в процессе адаптации начинающего учителя к незнакомым условиям внешней и внутренней образовательной среды, организацию условий, способствующих эффективному процессу вхождения в профессию и формированию готовности к саморазвитию и самоактуализации.

В целом проблема профессионального становления, адаптации молодых педагогов связана с решением круга широких задач – омоложение педагогических коллективов, сохранение и развитие кадрового потенциала в образовании, повышение качества образовательного процесса посредством развития профессиональной компетентности и педагогического мастерства начинающих специалистов. Нами затронуты лишь некоторые аспекты профессионального становления и развития молодых педагогов в конкретной образовательной организации, для полного изучения данной проблемы необходимы более глубокие и системные исследования и решения.

Список источников

1. Заир-Бек С. И., Мерцалова Т. А., Анчиков К. М. Кадры школьного образования: возможности и дефициты. М.: Высш. шк. экономики, 2020. 17 с. (Мониторинг экономики образования; вып. 18).
2. Bhattacharyya S., Junot M., Clark H. Can You Hear Us? Voices Raised against Standardized Testing by Novice Teachers // *Creative Education*. 2013. Vol. 4, iss. 10. P. 633–639. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.410091>.
3. Clark S. K. The Plight of the Novice Teacher // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies. Issues and Ideas*. 2012. Vol. 85, iss. 5. P. 197–200. <http://doi.org/10.1080/00098655.2012.689783>.

4. Маланов И. А. Проблемы профессионального становления и развития современных молодых учителей // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 3. С. 32–36. <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2021-3-32-36>.
5. Baratova A. Novice Teachers' Perceptions of their Pre-service Teacher Preparation in the Context of their First-year Teaching Experience in Kazakhstan // Conference ECER 2019. Network: 10. Teacher Education Research, 10 Ses 14 E, Research on Teacher Induction and Early Career Teacher. URL: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/46688/>.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
7. Жуина Д. В., Лобанова Н. А. Особенности профессиональной адаптации молодых педагогов в общеобразовательных организациях // Учебный эксперимент в образовании. 2020. № 2 (94). С. 21–26. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43128060_47688271.pdf.
8. Королева А. А. Затруднения молодых педагогов на начальном этапе становления профессиональной деятельности // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст: сб. ст. 1-й Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 22–23 апр. 2021 г. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2021. С. 488–491. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_46570855_69475533.pdf.
9. Кропотова О. Е., Кондратенко Е. В. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов: опыт регионального исследования // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16, № 4 (48). С. 443–451. <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-4-443-451>.
10. Сотникова М. С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 25 с.
11. Бакенова С. А. Школа молодого педагога и ее роль в адаптации молодого специалиста // Вестник Орлеу-kst (Педагогическая наука и практика). 2016. № 3 (13). С. 89–93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-molodogo-pedagoga-i-eyo-rol-v-adaptatsii-molodogo-spetsialista>.
12. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учебник. М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1998. 350 с.

13. Федоров О. Д. Стратегии сопровождения молодого учителя в процессе его профессионального становления: результаты эмпирического исследования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Вып. 72, ч. 1. С. 279–282.

14. Марголис А. А., Аржаных Е. В., Хуснутдинова М. Р. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 133–159. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-133-159>.

15. Прохорова И. К. Актуальные проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 130–138. <http://dx.doi.org/10.23951/2307-6127-2019-1-130-138>.

16. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2003. 336 с.

17. Psychological agency: theory, practice, and culture / ed. by R. Frie. Cambridge, Massachusetts: A Bradford Book: The MIT Press, 2008. 261 p.

18. Martin J. Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory, and Agency // Educational Psychologist. 2004. Vol. 39, iss. 2. P. 135–145. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_4.

19. Манакова М. В. Субъектность в профессиональной деятельности учителя как личностное качество // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–2. С. 440–443. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-v-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya-kak-lichnostnoe-kachestvo>.

20. Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности / В. С. Третьякова [и др.] // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 3. С. 101–124. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.05>.

21. Диагностика особенностей адаптации, деятельности и профессионально-личностных затруднений молодого педагога: сборник диагностических методик / авт.-сост.: С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Н. И. Кузнецова. Ульяновск: Изд-во Ульян. гос. пед. ун-та им. И. Н. Ульянова, 2018. 98 с. URL: https://www.ulspu.ru/upload/img/medialibrary/66a/1_sbornik-diagnosticheskikh-metodik.pdf.

22. Haensly P. A., Parsons J. L. Creative, intellectual, and psychosocial development through mentorship: Relationships and stages // *Youth and Society*. 1993. Vol. 25, № 2. P. 202–221. <https://doi.org/10.1177/0044118X93025002002>.

23. Clutterbuck D. *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organisation*. 5th ed. London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2014. 215 p. URL: https://books.google.ru/books?id=4OYegB6lbQAC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false.

24. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // *Science for Education Today*. 2017. Т. 7, № 5. С. 25–36. <http://doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>.

Статья поступила в редакцию 03.11.2023; одобрена после рецензирования 29.11.2023; принята к публикации 19.02.2024.

The article was submitted 03.11.2023; approved after reviewing 29.11.2023; accepted for publication 19.02.2024.

СЛОВО ЧЛЕНУ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ: ИНТЕРВЬЮ С А. Г. БЕРМУСОМ

Александр Григорьевич Бермус

*доктор педагогических наук,
профессор*

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



Александр Григорьевич Бермус – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук Южного федерального университета (ЮФУ). Имеет более 140 публикаций, среди них 5 монографий. Области научных интересов: философия и теория образования, культурологические и социально-политические проблемы образовательных реформ, педагогическое образование в XXI в. и др. Активно изучает еврейские религиозные и культурные традиции, проблемы межкультурного и междивизиационного диалога в современном образовании и гуманитарных науках.

– Александр Григорьевич, расскажите, пожалуйста, немного о себе.

– Я родился в преподавательской семье. Мой отец Григорий Абрамович Бермус защитил кандидатскую диссертацию еще в 1968 г. по проблеме научно-методических требований к учебникам русского языка для национальных школ. В то время он возглавлял кафедру педагогики Чечено-Ингушского государственного университета в Грозном, а в 90-е гг. заведовал кафедрой педагогики в Ростовском областном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования. Моя мама – Светлана Викторовна Мальшенко основную часть своей профессиональной карьеры преподавала английский язык в высшей школе.

В 1987 г. я окончил среднюю Ордена Трудового Красного Знамени школу № 1 Ростова-на-Дону, и поступил на физический факультет Ростовского государственного университета. В 1992 г. после окончания с красным дипломом физического факультета поступил в аспирантуру, которую закончил в 1995 г.; а в 1996 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата физико-математических наук.

Еще во время обучения в аспирантуре я начал работу по совместительству на кафедре естественнонаучных дисциплин Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. После завершения аспирантуры в ноябре 1995 г. поступил ассистентом на кафедру педагогики Ростовского государственного педагогического университета (РГПУ).

В 2003 г. после окончания докторантуры РГПУ защитил докторскую диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук, а в 2013 г. получил звание профессора. С 2017 г. исполнял обязанности заведующего кафедрой образования и педагогических наук ЮФУ, образованной за два года до этого путем слияния кафедр педагогики, социальной педагогики, управления образованием и педагогики и психологии высшей школы. В 2019 г. был избран на должность заведующего кафедрой, и в этом качестве продолжаю работать до сих пор.

– Какая из Ваших побед наиболее ярко отпечаталась в памяти?

– Вы знаете, немного неожиданный вопрос, и я позволю себе ответить на него тоже не вполне традиционно.

Несомненно, все мы в детстве читали (вероятно, даже не раз) великую сказку Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький Принц». Впервые я прочел ее в начальной школе, и, честно говоря, книжка мне не понравилась. Насколько я могу сейчас вспомнить, причины моего тогдашнего неприятия были следующими: меня раздражало соседство вполне реального автора и заведомо сказочного Маленького Принца, говорящего Лиса, Змеи и т. д. Тогда папа в ответ на мое недоумение и даже некоторое возмущение сказал: «Подожди, там все не так просто».

В следующий раз я перечитал сказку уже в подростковом возрасте, и тогда почти задохнулся от восторга от авторской интонации: «Самого главного глазами не увидишь... Зорко одно лишь сердце»; «Ты в ответе за тех, кого приручил...» и т. д. Мне показалось странным, что эту сказку не читают в школе; что школьные учителя не проводят по ней классных часов, и, самое главное, почему эта самая-самая важная и нужная книга, на мой взгляд, так и остается неизвестной для многих детей?!

Но и в этот раз папа сказал мне: «Подожди, там все не так просто»...

Возможно, эта история так и забылась бы, если бы около 10 лет назад (когда моего папы давно не было в живых), я, перебирая старые книги, не встретил все ту же тонкую брошюру в синей обложке, и не решил бы ее перечитать. Именно тогда мне, уже во вполне зрелом возрасте, пришло понимание смысла папиных слов: «Маленький Принц», которого считают сказкой для детей, является пророчеством, гораздо более близким к Библейским источникам, чем к тому, что принято относить к «детской литературе». И как только пришло это понимание, я погрузился в очень непростую, но навсегда запомнившуюся мне работу – работу по созданию постраничного (и даже где-то построчного) комментария к «Маленькому Принцу» (кстати, он опубликован: Бермус А. Г. Комментарии к сказке Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» // Альманах «Еврейская Старина». 2012. № 4 (75). URL: <https://berkovich-zametki.com/2012/Starina/Nomer4/Bermus1.php>).

Возвращаясь к Вашему вопросу, скажу, что постижение внутреннего смысла сказанного моим отцом и «обнаружение» совершенно иного смыслового пространства в одном из самых известных текстов XX в. до сих пор остается моей самой главной, хотя и не слишком заметной, победой...

– *Чем могут быть полезны результаты Ваших исследований молодым ученым?*

– Поставленный Вами вопрос крайне важен, но непрост. И дело даже не в возрастных категориях: какие результаты полезны для молодых ученых, а какие – для возрастных. К сожалению, низкая «конверсия» результатов любых исследований в практику образования является общей и весьма существенной проблемой *всей системы* производства научно-педагогических знаний.

Попытаюсь пояснить это на конкретном примере.

В 2000 г. я поступил в докторантуру Ростовского государственного педагогического университета и к 2003 г. мною был собран и обобщен значительный материал по теме «Управление качеством профессионально-педагогического образования». Сразу хотел бы отметить, что в моем исследовании под «профессионально-педагогиче-

ским образованием» имелась в виду подготовка кадров для системы образования в противовес набиравшей популярность в то время подготовке «бакалавров и магистров образования», практически не привязанных к будущей профессиональной деятельности.

Помимо двух научных монографий, изданных в рамках работы над диссертацией, мной был подготовлен цикл статей, макетов нормативных документов, образовательных программ и технологий, обеспечивающих подготовку и взаимодействие субъектов образовательной деятельности (региональных и муниципальных органов управления в сфере образования; педагогических вузов и колледжей, общеобразовательных школ и др.) и стимулирующих повышение качества подготовки педагогов. Часть этих документов была апробирована в образовательных организациях Ростовской области; другие использовались в системе повышения квалификации педагогических и управленческих кадров.

Ирония истории заключается в том, что диссертация была успешно защищена в июне 2003 г., а ровно через три месяца, в сентябре 2003 г. на Берлинском совещании европейских министров Россия подписала «Болонскую декларацию». В результате большая часть идей и предложений, связанных с гармонизацией образовательной системы России, были отброшены, а приоритетом на ближайшие два десятилетия стала реализация «Болонских принципов», ориентированных на включение российского образования в европейский контекст.

Как мы понимаем теперь, результаты этого периода оказались совершенно несоизмеримы приложенным усилиям и затратам. Во-первых, многие из «болонских принципов» (таких, как академическая мобильность студентов и преподавателей; европейское измерение в содержании образования или международная аккредитация образовательных программ) так и остались нереализованными. Во-вторых, даже те принципы, которые, с формальной точки зрения, были реализованы, привели к совершенно несопоставимым результатам и неожиданным эффектам.

В частности, переход на двухцикловое образование «бакалавр – магистр» вместо появления характерного для западных обществ массового практико-ориентированного бакалавриата и элитарной магист-

ратуры привел к появлению «недоучек» (бакалавров с урезанной практической подготовкой), и массовой магистратуры, ориентированной на доучивание и переучивания бакалавров, но никак не на подготовку исследовательской и управленческой элиты. Подобный результат можно было вполне предвидеть, поскольку в России задолго до вступления в «Болонский процесс» успешно функционировала система среднего профессионального образования, соответствующая по своим задачам западноевропейскому бакалавриату, но оставшаяся вне контекста происходящих изменений.

Наконец, как показали события последних лет, политический и нормативно-правовой фундамент «Болонской реформы» отечественного образования оказался крайне зыбким. Одним из свидетельств этого стал обнаруженный только в 2022 г. факт отсутствия в органах государственной власти юридически правомочного документа о присоединении России к Болонскому процессу, так что даже издание соответствующего отменяющего акта оказалось ненужным.

В результате сегодня, спустя 20 лет после Берлинского совещания, мы оказались перед необходимостью воссоздания отечественной образовательной традиции, а все те предложения, которые могли в течение всего этого срока быть значимым фактором развития, оказались отброшены.

...Вы можете спросить, каков же выход из создавшегося положения; как не допустить в будущем растрат человеческих ресурсов на решение бессмысленных задач и, напротив, сделать научное познание в психолого-педагогической и социально-гуманитарной сфере востребованным?

Отвечу: здесь нет какого-то единого рецепта, но общая логика, на мой взгляд, совершенно определенная: необходимо добиваться содержательного взаимодействия и взаимной ответственности между образовательными институтами, институтами управления образованием, исследователями и институтами общественного самоуправления. Столь же важно внедрять инструменты рефлексивного управления и управления, основанного на данных, которые позволяют минимизировать ошибки, особенно в стратегических вопросах. И, несомненно, необходимо общее повышение культуры в части утверждения ценностей человеческого достоинства.

– Как именно, на Ваш взгляд, должна формироваться современная научная повестка?

– Этот вопрос в значительной степени расширяет и продолжает ту проблему, о которой мы говорили с Вами только что. Попытаюсь ответить на него в той же логике, но вначале приведу несколько общеизвестных фактов:

1) 31 декабря 2020 г. распоряжением Правительства РФ № 3684-р была утверждена «Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы)»;

2) распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р утверждена «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года»;

3) в начале этого учебного года было разослано письмо Российской академии образования от 05 сентября 2023 г. № 3740–11/02 «Об актуальных тематиках диссертационных исследований».

Несомненно, каждый из нас может дополнить этот список множеством документов как федерального, так и регионального уровня, устанавливающих конкретные требования к системе образования и ее научному обеспечению. Однако, несмотря на то, что один из этих документов утвержден почти три года назад, другой – полтора, а третий – всего лишь два месяца, едва ли кто-то сможет привести *пример исполнения* этих нормативов на уровне образовательных организаций или их консорциумов. Это является свидетельством наличия в системе управления наукой и образованием серьезных *институциональных* проблем. При этом каждый из преподавателей и педагогов отмечает все возрастающий объем отчетности и разного рода бюрократической занятости, а в это время уровень исполнения основных документов остается недопустимо низким! Разрешение данного противоречия возможно, если мы обратимся к изложенному Иммануилом Кантом в статье «Что такое Просвещение?» различению «частного» и «общественного» применения разума.

Частное применение разума, по И. Канту, это применение разума для исполнения служебных функций, никогда не выходящее за определенные руководством пределы. Напротив, общественное применение разума – это исследование любых общественно значимых во-

просов, происходящее в открытом сообществе. И здесь мы фиксируем важнейшее противоречие: публичное и частное применение разума в науках об образовании и образовательной практике оказываются фундаментально разделенными. Иначе говоря, администрирование конкретных вузов зачастую не связано с публичными решениями, а декларирование общественно-значимых проектов и программ не предполагает участия действующей системы управления и изменения управленческих регламентов.

Если же попытаться сформулировать обобщенное видение, на каких принципах должна выстраиваться научная повестка в сфере образования, то здесь хотелось бы отметить следующие принципы:

1. *«Треугольник научно-инновационной деятельности»*. В современной экономической теории принято говорить о «треугольнике корпоративного предпринимательства», имея в виду наличие трех взаимосвязанных и одновременно взаимооппонирующих инстанций управления крупным бизнесом: *инвесторов, совета директоров* и, собственно, *менеджмента*. В определенном смысле в научно-образовательной сфере должна реализоваться адаптированная версия того же самого треугольника; научная повестка должна формироваться в поле согласования интересов *государства*, представленных государственными программами и нормативами, *работодателей*, вовлеченных как в функционирование, так и в инновационную активность в сфере образования, и самого *научного сообщества*, являющегося носителем традиции и владеющего при этом современными методами исследований («большие данные», искусственный интеллект и т. д.).

2. *Новая «сервисная» модель научного сопровождения и поддержки исследовательской деятельности*. Еще одним противоречием в исследовательской деятельности, напрямую влияющим на ее результативность, является бюрократизация любых действий и операций при столь же фундаментальной невозможности получить необходимую поддержку. Так, согласно действующим регламентам, в течение одного месяца после зачисления аспиранта в аспирантуру он не только должен «получить» научного руководителя и тему исследования, но все сопутствующие документы должны быть трижды обсуждены: аспирантом с научным руководителем; на заседании кафедры, к которой будет аспирант прикреплен; на заседании ученого совета подраз-

деления, в составе которого функционирует кафедра. Формально эта сложная конструкция основывается на призыве к повышению ответственности и требовательности, но фактически порождает множество проблем. Если исходить из традиционной для отечественной системы образования модели, когда научный руководитель несет всю полноту ответственности за выбор и разработку темы исследования, то не совсем понятен смысл многократных обсуждений и корректировок. Если же речь идет о получении санкции *всего научно-образовательного сообщества* на ведение исследования, то следует предположить, что именно научно-образовательное сообщество оказывается *коллективным субъектом*, осуществляющим руководство исследованием и ответственным за его результаты. Однако это требует иного подхода ко всем процедурам, а именно: предварительного определения открытого перечня исследовательских тем; обеспечения доступности для аспиранта всех преподавателей-исследователей, способных выступить в качестве наставников и экспертов; обеспечения коммуникации с работодателями, заинтересованными в исследованиях и инновациях и т. д. В целом руководство научно-исследовательской деятельностью должно трансформироваться из тоталитарного опыта, связанного с утратой субъектности ученика перед лицом научного руководителя, в систему сервисов и ресурсов профессионального и личностного развития самого исследователя.

3. *Культура развития*. Вероятно, нет образовательной организации, которая бы сегодня не декларировала своей приверженности ценностям *развития, опережения, лидерства* и т. д. Между тем зачастую каждая попытка выстроить коммуникацию и тем более кооперацию с этой организацией упирается в принципиальную неадекватность регламентов. Здесь важно иметь в виду, что в действительно развивающейся организации административный регламент является *инструментом*, обеспечивающим решение тех или иных задач и достижение ценностно обоснованных ориентиров. Напротив, сам факт ограничения возможностей деятельности с опорой на административный регламент есть свидетельство того, что риторика развития носит сугубо внешний, презентационный характер, и не относится к ценностному ядру организации.

4. *Гибкость*. Важным условием реализации «культуры развития» является гибкость образовательной системы. На протяжении несколь-

ких десятилетий мы находимся в ситуации перманентного кризиса и стресса, внезапных и довольно резких изменений, и совершенно естественно, что обеспечение не только эффективности, но и выживания образовательной организации обусловлено гибким реагированием на внешние воздействия и изменения условий. Сам феномен гибкости является системным явлением, обусловленным следующими аспектами: *регулярное выявление и институционализация запросов* (понятно, что интересы и потребности всех субъектов меняются со временем, и система должна обеспечивать их выявление и концептуализацию в режиме «реального времени»); *функционирование эффективной информационной инфраструктуры* (платформ и инструментов, обеспечивающих широкий спектр коммуникаций); *рефлексивность оценочных процедур* (в гибкой системе ни один субъект не обладает монополией на оценивание всех прочих субъектов, что предполагает перманентное взаимное оценивание и использование полученных ценностных суждений для последующей трансформации системы).

Продолжение интервью читайте в следующем выпуске журнала.

Редакция журнала «ИНСАЙТ»

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. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD (введение, обзор литературы, материалы и методы, результаты исследования и обсуждение, заключение). Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения в соответствии с порядком обсуждения проблемы и аргументации.

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(17)

INSIGHT

Scientific journal

Issue 1(17)

Редакторы: Т. В. Шептунова, Е. В. Суворова, Е. В. Евстигнеева, Н. А. Мезина

Компьютерная верстка: А. В. Кебель, Н. А. Ушенина

Дизайн обложки: С. В. Сидоров

Перевод на английский: Д. А. Ожиганова

Editors: T. V. Sheptunova, E. V. Suvorova, E. V. Evstigneeva, N. A. Mezina

Computer Layout: A. V. Kebel, N. A. Ushenina

Cover Design: S. V. Sidorov

Translation into English: D. A. Ozhiganova

<https://www.EdInsight.ru>

e-mail: insight-rsvpu@mail.ru

Журнал основан в 2020 г.

Journal was founded in 2020

Подписано в печать 06.03.24. Выход в свет 11.03.24. Формат 70×108/16.

Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская. Усл. печ. л. 9,5. Уч.-изд. л. 9,7.

Тираж 100 экз. Заказ № _____. Цена свободная.

Редакция журнала «Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.