НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

RESEARCH RESULT

Том 4 | № 4 Volume 4 | 2018

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ.
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULTS.
PEDAGOGY AND
PSYCHOLOGY
OF EDUCATION

Сайт журнала: *rrpedagogy.ru*

сетевой научный рецензируемый журнал online scholarly peer-reviewed journal



НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-55674 от 28 октября 2013 г.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor) Mass media registration certificate El. Nº ES 77-55674 of October 28, 2013 Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of Marchr 14, 2017



Tom 4, Nº4 2018

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ Издается с 2014 г. ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Ерошенкова Е.И.,** кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: Гребнева В.В., кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Педагогического института Белгородского

государственного национального исследовательского университета, Россия Редактор английских текстов: **Ляшенко И.В.,** кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации межкультурной коммуникации и международных отношений государственного национального исследовательского университета, Россия коммуникации Институт Белгородского

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Анохина С.В.,** Белгородского ассистент кафедры педагогики института государственного

Педагогического института Белгориоского государственного национального исследовательского университета, Россия ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ: Балыхина Т.М., доктор педагогических наук, профессор Российского университета дружбы народов, академик МАНПО, Россия Брюс А., доктор социологии и педагогики инноваций Universal Learning Systems, Ирланда

Волошина Л.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры школьного и специального (дефектологического) образования Педагогического ститута Белгородского государственного национального исследовательского института университета, Россия

Ермаков С.С., доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания проректор по научной работе и международным связям, Харьковской государственной академии дизайна и искусств, Украина

Запесоцкая И.В., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Исаев И.Ф., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института Белгородского исследовательского университета, Россия государственного

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

государственного национального исследовательского университета, Россия **Кабардов М.К.,** доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией

«Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института

Российской академии образования, Россия **Корольков А.А.,** доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций РГПУ им. А.И. Герцена, Россия **Куниа А.А.,** доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники г. Гояния, штат Гояс, Бразилия **Паремия 2.П.** доктор педагогических наук, профессор, профессор, кафада, пристора

Ларских З.П., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Россия

Либаниу Жозэ К., доктор философских наук и истории образования, профессор, Гояс Епископский Католический университет, Бразилия

Мальцев М., доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Университета Святых Кирилла и Мефодия, Македония

Минич Весна Л., доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавиче, Сербия

Молчанова Л.Н., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Никишина В.Б., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава Росси, Россия

Нюрк Г.-Х., доктор психологических наук, доцент Университета Тюбингена, Германия Осницкий А.К., доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), Россия

Полонский В.М., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

Разуваева Т.Н., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии Педагогического института Белгородского государственного

психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Репринцев А.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитательной работы Курского государственного университета, Россия

Рузиева Д.И., доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, заведующая кафедрой общей педагогики,

Самосенкова Т.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

леователысью унаверительной сисая Тирадо Р.Г., доктор филологии, Гранадский университет, Испания **Шеховская Н.Л.,** доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики

ігогического института Белгородского едовательского университета, Россия Педагогического государственного

Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия



Volume 4, №4 2018

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL First published online: 2014 ISSN 2313-8971

EDITORIAL TEAM

CHIEF EDITOR: **Elena I. Eroshenkova,** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia DEPUTY CHIEF EDITOR: **Valentina V. Grebneva**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University,

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor V. Lyashenko,** PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

EXECUTIVE SECRETARY: Svetlana V. Anokhina, Assistance Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

FDITORIAL ROARD

Tatiana M. Balykhina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor The Peoples' Friendship University of Russia Academician of the MANPO, Russia

Alan Bryus, Doctor of Sociology and Pedagogy of Innovation Universal Learning Systems, Ireland Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Preschool and Special (Defectological) Education, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Sergey S. Ermakov, Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of physical education. Vice-Rector for Research and International Relations, Kharkiv State Academy of Design and

Irina V. Zapesotskaya, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Ilya F. Isaev, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Vladimir N. Irkhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Theory and Methods of Physical Culture, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University,

Muhamed K. Kabardov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education,

Alexander A. Korolkov, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophical Anthropology and Public Communications, Herzen University, Russia

André Luiz A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiania, Goiás, Brazil Zinaida P. Larskikh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language, Methods of its Teaching and Record Management, Eletsk State University named after I.F. Bunin, Member of the Russian Academy of Informatization of Education, Russia

José C. Libâneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiás, Retired Professor at the Federal University of Goiás, Brazil

Maryan Maltsev, Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril

and Methodius University in Skopje, Macedonia

Vesna L. Minich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogical Sciences in Prizrene-Leposavic, Serbia Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Health

Psychology and Correctional Psychology, Kursk State Medical University, the Ministry of Health of Russia, Russia Hans-Christof Nyurk, Doctor of Psychology, Associate Professor of the University of Tübingen,

Alexey K. Osnitsky, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Russia

Valentin M. Polonskiy. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy

of Education Chief Research Fellow, Russia

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of
General and Clinical Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University,

Aleksandr V. Reprintsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Social Pedagogy and Methods of Educational Work, Kursk State University, Russia

Dilnoz I. Ruzieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Head of Department of General Pedagogy, Uzbekistan

Tatyana V. Samosenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Professional Speech Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, University of Granada, Spain Natalya L. Shekhovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of

Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Nina Y. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool

Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Russia

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85. Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University» Publisher: Belgorod State National Research University Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia Publication frequency: 4 /year

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Никитина Т.В. Оценка эффективности внедрения методической системы формирования профессиональной		T.V. Nikitina Evaluation of the effectiveness of the methodological system of formation of professional communicative competence	
коммуникативной компетенции	3	of cadets of higher education institutes of the Federal Penitentiary Service of Russia	3
курсантов вузов ФСИН России Мельник Н.М. Деятельностная	ა	N.M. Melnik The active didactic platform	3
дидактическая платформа развития		of the evolution of the flagship	
опорного университета	20	university	20
Да Коста Р.Л., Териса Мл. Ал.Х.		R.L. da Costa, Al.H. Thereza Júnior	
Дистанционное техническое обучение:		Distance technical education: brazilian	
результаты опыта в Бразилии	32	case study	32
Прокопенко Ю.А., Карабутова Е.А.		Yu.A. Prokopenko, E.A. Karabutova	
Развитие иноязычной коммуникативной		Mastering students' English fluency and	
компетенции у студентов вуза		proficiency through internet-based project	4.4
посредством интернет-проектов	41	activities	41
Закиева Р.Р. Образовательная световая		R.R. Zakieva Educational light	
среда профессионального учебного	=0	environment in vocational	=0
заведения	53	institutions	53
Кучерова О.Е., Тарасова С.И.,		O.E. Kucherova, S.I. Tarasova,	
Анохина С.В. Профессиональное		S.V. Anokhina Professional education of the	
воспитание будущего специалиста в		future specialist in the general system	
общей системе воспитательной работы		of educational work of colleges	
организаций среднего	(2	of secondary vocational	(2)
профессионального образования	63	education	63
Никулина Н.Н. Совершенствование		N.N. Nikulina Improving professional	
профессионального образования как		education as a condition for the successful	
условие успешного развития	=0	development of innovative agricultural	=0
инновационных агропроектов	73	projects	73
психология		PSYCHOLOGY	
Молчанова Л.Н., Фомина А.В.,		L.N. Molchanova, A.V.Fomina,	
Чеканова А.В. Особенности		A.V. Chekanova Intra-family relations	
внутрисемейных отношений в семье,		in the family raising a child with hearing	
воспитывающей ребенка с нарушениями		impairments	
слуха	83		83
Жихарева Л.В. Особенности		L.V. Zhikhareva	
эмоциональной привязанности		Features of emotional attachment	
у подростков, склонных к девиантной		of teenagers inclined	
виктимности	96	to deviant victimhood	96
Гальченко А.С. Методологические		A.S. Galchenko Methodological problems	
проблемы исследования гражданской		of investigation of civic identity	
идентичности как психологического		as a psychological	
феномена	107	phenomenon	107



ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-1

Никитина Т.В.

Оценка эффективности внедрения методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Пермский институт ФСИН России, ул. Карпинского, 125, г. Пермь, 614012, Россия E-mail: tanya.perm@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, обучающихся в вузах Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации (ФСИН). Целью данной статьи является доказательство эффективности внедрения методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России. Для реализации исследовательских задач использовались следующие методы: анализ и обобщение педагогической и воспитательной деятельности, анкетирование, обобщение педагогического Результаты: Автор предлагает формировать профессиональную коммуникативную компетенцию курсантов на протяжении всего обучения в ведомственном вузе поэтапно, комплексно. В эксперименте приняли участие шесть групп курсантов одного курса, обучающихся по направлениям подготовки «Юриспруденция» (4 группы) и «Зоотехния» (2 группы), в количестве 145 человек. Эксперимент продолжался весь период обучения курсантов в вузе (4 года). На третьем курсе за курсантами были закреплены специализации («Организация охраны и конвоирования в УИС», «Организация режима в УИС» и «Кинология»). В диагностике участвовало 72 курсанта экспериментальной группы и 73 курсанта контрольной группы. Проведены мониторинг уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции по результатам самооценки и контрольно-измерительных материалов до и после педагогического эксперимента, обработка и анализ эмпирических данных с использованием современных статистических методов, проанализированы полученные результаты. С помощью критерия Пирсона доказано влияние изучаемого воздействия на образовательный процесс в экспериментальной группе курсантов. Наличие статистических различий в выборках свидетельствует о том, что нулевая гипотеза отклоняется, а альтернативная – принимается с вероятностью 99%. Доказана конструктная валидность исследовательского аппарата.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная коммуникативная компетенция, методика оценки, уровень сформированности компетенции, сотрудник уголовно-исполнительной системы.

Информация для цитирования: Никитина Т.В. Оценка эффективности внедрения методической системы формирования профессиональной коммуни-



кативной компетенции курсантов вузов ФСИН России // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 4. С. 3-19. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-1

Статья поступила 30 октября 2018 г.; Принята 3 декабря 2018 г.; Опубликована 31 декабря 2018 г.

T.V. Nikitina

Evaluation of the effectiveness of the methodological system of formation of professional communicative competence of cadets of higher education institutes of the Federal Penitentiary Service of Russia

Perm Institute of the Federal Penal Service, 125 Karpinsky Str., Perm, 614012, Russia E-mail: tanya.perm@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of developing professional communicative competence of penal officers. The aim of the article is to prove the effectiveness of the implementation of the methodological system of formation of professional communicative competence of cadets of the institutes of the Federal Penitentiary Service. For realization of research tasks, the following methods of research were used: the analysis and generalization of pedagogical and educational activities, the survey and synthesis of pedagogical experience. Results: The author proposes to form professional communicative competence of cadets throughout their entire training in stages, in a comprehensive manner. The experiment involved 145 people, divided into 6 groups of cadets of the same year of study, enrolled in the areas of "Jurisprudence" (4 groups) and "Zootechnics" (2 groups). The experiment lasted the entire period of the cadets' training at the institute (4 years). There was carried out the monitoring of the level of formation of professional communicative competence before and after the pedagogical experiment, processing and analysis of empirical data using modern statistical methods. The obtained results were analyzed. Using the Pearson's criterion, the affect of the studied influence on the educational process in the experimental group of cadets was proved. The presence of statistical differences in the samples indicates that the null hypothesis is rejected, and the alternative hypothesis is accepted with a probability of 99%. The design validity of the research apparatus is proved.

Keywords: competence; professional communicative competence; evaluation methodology; the level of formation of competence; penal officers

Information for citation: Nikitina, T.V. (2018) "Evaluation of the effectiveness of the methodological system of formation of professional communicative competence of cadets of higher education institutes of the Federal Penitentiary Service of Russia", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 4 (4), 3-19, DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-1

Received 30 October 2018; Accepted 3 December 2018; Published 31 December 2018



Введение. К уровню подготовки сотрудника правоохранительных органов, в целом, и уголовно-исполнительной системы (далее – УИС), в частности, предъявляются особые требования, так как от эффективности выполнения должностных обязанностей и профессионализма во многом зависит общественное спокойствие и укрепление государственной власти. Но, как показывает практика, уровень коммуникативной подготовки многих сотрудников УИС не отвечает современным требованиям, предъявляемым к деятельности учреждений и органов ФСИН России.

Основной причиной сложившейся ситуации, на наш взгляд, является имеющееся противоречие между возрастающей потребностью в специалистах, имеющих высокий уровень владения профессиональной коммуникацией, и отсутствием приемлемой методической системы формирования и развития профессиональной коммуникативной компетенции будущих офицеров УИС, а также оценки уровня ее сформированности.

К изучению проблем формирования коммуникативной компетенции обращались Ф.И. Буслаев, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.Г. Костомаров, М.В. Ломоносов, А.М. Пешковский, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба и др. В последние годы возрос интерес к проблематике формирования профессиональной коммуникативной компетенции (М.В. Бирюкова, Ch. Brumfit, W. Littlewood, St. Ryan, S. Villiers, Watson J. и др.), коммуникативной компетенции сотрудников силовых структур (Т.А. Кукарцева и др.), культуры речи сотрудников УИС (Г.А. Гиренок, Н.П. Тюменева), коммуникативной компетенции юристов (О.В. Климова и др.), коммуникативной компетенцией кинологов не занимался никто.

Анализ методологических исследований позволил констатировать, что единая методическая система формирования коммуникативной компетенции курсантов в ведомственном вузе в них не представлена, как нет и диагностической обеспеченности, что свидетельствует о недостаточной изученности данного вопроса.

Основная часть. Под профессиональной коммуникативной компетенцией курсантов мы понимаем заданную результативную характеристику курсанта, которая достигается в процессе его профессиональной подготовки в ведомственном вузе и определяет готовность и способность использовать сформированные у него базовые, профессионально-ориентированные И профессионально-специализированные коммуникативные знания, умения и способы деятельности для осуществления эффективной профессиональной коммуникации (как письменной, так и устной) в соответствии с моделью методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России (Никитина, 2018: 112).

Мы полагаем, что профессиональная коммуникативная компетенция курсантов состоит из трех блоков: базовая, профессионально-ориентированная, профессиональноспециализированная коммуникативные компетенции. Так, базовая коммуникативная компетенция отвечает за способность к эффективной коммуникации в стандартных ситуациях и составляет инвариантную часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта. Профессиональноориентированная коммуникативная компетенция отвечает за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-ориентированного характера и составляет вариативную часть профессиокоммуникативной компетенции нальной курсанта. Она необходима для осуществления основных видов профессиональной дея-Профессионально-специализительности. рованная коммуникативная компетенция составляет специфическую часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта и отвечает за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-специализированного характера (как сотрудника отдела охраны (конвоирования) / отдела безопасности (режима) / кинологического отделения (группы) УИС), то есть помогает осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности



(Никитина, 2018: 112).

Цель статьи — доказать эффективность внедрения методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

В 2013-2017 учебных годах на базе Пермского института ФСИН России осу-

ществлялось комплексное внедрение методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России (Никитина, 2018: 111-117) в практику обучения курсантов ведомственного вуза (рис. 1).

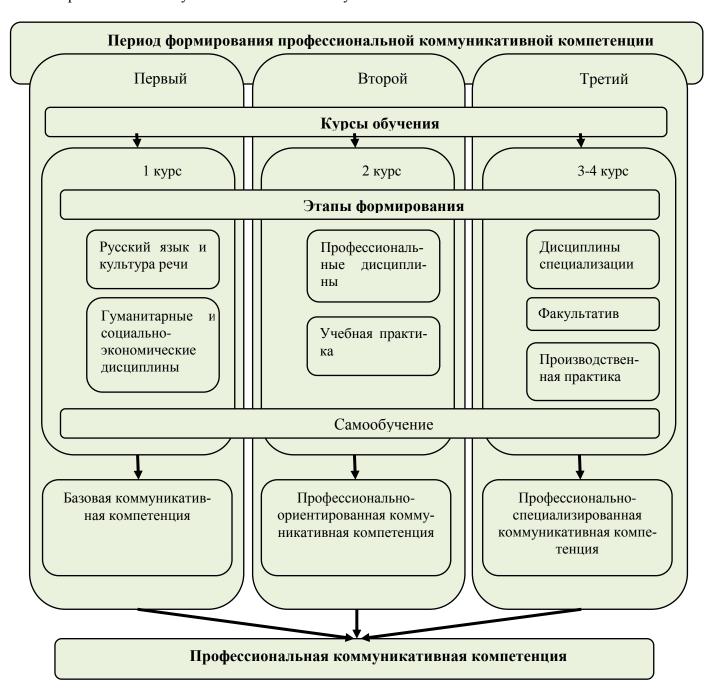


Рис. 1. Организационная структура процесса поэтапного формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Fig. 1. Organizational structure of the process of step-by-step formation of professional communicative competence of cadets of the institute of the Federal Penitentiary Service



Одной из задач обработки результатов экспериментального педагогического исследования является установление достоверности совпадений или различий статистических характеристик ЭГ и КГ. Для этого сформулируем статистические гипотезы:

- гипотеза об отсутствии различий (так называемая нулевая гипотеза H_0);
- гипотеза о статистической значимости различий (так называемая альтернативная гипотеза H_1).

Для принятия решения о том, какую из гипотез (нулевую или альтернативную) следует принять, используют статистические критерии. Общий алгоритм использования статистических критериев состоит в том, что на основе характеристик ЭГ и КГ, вычисляется число, называемое эмпирическим значением критерия. Это число сравнивается с заданным таблично эталонным числом, которое называется «критическим» значением критерия. Критические значения критерия приводятся для нескольких уровней значимости. Уровнем значимости называется вероятность ошибки, то есть вероятность того, что различия между характеристиками независимых групп определяются как существенные, в то время как в действительности они являются случайными.

В педагогических исследованиях чаще всего ограничиваются уровнем значимости равным 0,05, то есть допускается не более

чем 5% возможность ошибки в сделанных выводах, поэтому, если эмпирическое значение критерия оказывается меньше или равно критическому, то можно сделать вывод, что характеристики ЭГ и КГ совпадают с вероятностью 95 % и считается, что на заданном уровне значимости характеристики ЭГ и КГ статистически не различаются. Если эмпирическое значение параметра критерия оказывается строго больше критического, то нулевая гипотеза отвергается и принимается альтернативная гипотеза, состоящая в утверждении того, что характеристики ЭГ и КГ статистически отличаются друг от друга на соответствующем уровне значимости.

Если уровень значимости равен 0,05, и принята альтернативная гипотеза, то достоверность различий в статистических характеристиках групп составляет 95%. Иными словами, чем левее эмпирическое значение соответствующего критерия находится от критического, тем больше степень достоверности совпадения статистических характеристик сравниваемых объектов. В противном случае, чем правее эмпирическое значение критерия находится по сравнению с критическим, тем сильнее различаются статистические характеристики сравниваемых объектов. Все сказанное выше можно наглядно представить в виде следующей схемы (рис. 2):

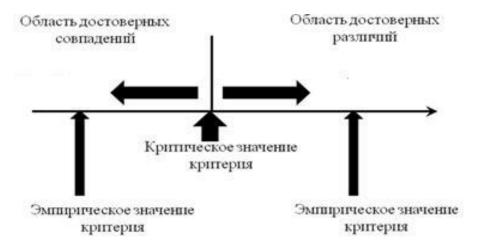


Рис. 2. Применение статистического критерия Fig. 2. The use of a statistical test



Для оценки эффективности внедрения педагогических инноваций чаще используется критерий Пирсона (критерий «Хиквадарат» (χ^2)). Это связано с тем, что, вопервых, он позволяет сравнивать распределения частот вне зависимости от того, является ли распределение нормальным или нет. Во-вторых, его можно использовать как при больших, так и при относительно небольших объемах выборок. В-третьих, его применение целесообразно в случае работы с порядковыми шкалами, которые наиболее распространены в педагогике и психологии (Кашицын, Еремин, 2012: 30-31).

Использование критерия χ^2 позволяет ответить на вопрос: с одинаковой ли частотой встречаются разные значения измеряемой величины для исследуемого признака в эмпирическом и теоретическом распределениях или в нескольких эмпирических распределениях?

Проведя диагностику, мы распределим полученные результаты по уровням (достаточный, продвинутый, элементарный), а далее вычислим распределение числа испытуемых по этим уровням.

При работе с ЭГ и КГ проведем замеры как до осуществления целенаправленного педагогического воздействия в ЭГ (специально разработанной методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России), так и после.

И если до внедрения методической системы распределение курсантов по уровням будет более или менее одинаковым (т.е. статистических различий в выборках не будет выявлено), а после проведения эксперимента распределение испытуемых станет различным, т.е. появятся статистические различным, т.е.

личия, следует признать доказанность влияния изучаемого воздействия на образовательный процесс в ЭГ. Если же статистические различия после педагогического воздействия не выявятся, то сделать вывод о влиянии проведенного воздействия на изучаемый признак нельзя.

Сравним распределения по уровням в ЭГ и КГ.

Для этого реализуем следующий алгоритм:

1. Сформулируем статистические гипотезы.

Нулевая гипотеза (Н₀): распределения по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в обеих группах значимо не отличаются от случайных.

Альтернативная гипотеза (H₁): распределения по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в ЭГ и КГ значимо отличаются от случайных.

- 2. Подсчитаем число степеней свободы $i=(R-1)\cdot(C-1)$, где C количество столбцов в таблице, R количество строк. В нашем случае только два столбца (т.к. имеем дело в двумя группами курсантов (КГ и ЭГ): C=2) и три строки (продвинутый, достаточный и элементарный уровни: R=3). Так как для случая сравнения двух групп C=2, то формула для числа степеней свободы дает значение i=R-1=2.
- 3. Подсчитаем объем выборки в КГ (N) и ЭГ (M). N = $n_1 + n_2 + n_3$. М = $m_1 + m_2 + m_3$. В нашем случае: N=73 и M=72.
- 4. Вычислим эмпирическое значение критерия с помощью следующей расчетной формулы:

$$T = \frac{1}{R_N*R_M} \left(\frac{(R_N*m_1 - R_M*n_1)}{n_1 + m_1} + \frac{(R_N*m_2 - R_M*n_2)}{n_2 + m_2} + \frac{(R_N*m_3 - R_M*n_3)}{n_3 + m_3} \right)$$

5. Для наглядности представим условные обозначения в таблице:



Таблица 1

Условные обозначения категорий для вычисления эмпирического значения критерия Tabl 1

Legend categories to calculate the empirical value of the criterion

Vnanovy		$\boldsymbol{\mathcal{C}}$			
	Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа		
	Продвинутый	n_1	m_1		
	Достаточный	n_2	m_2		
	Элементарный	<i>n</i> ₃	<i>m</i> ₃		
	Итого	N	M		

Подставляя соответствующие значения, вычислим эмпирическое значение критерия с помощью расчетной формулы для личностно-мотивационного, когнитивного и деятельностно-рефлексивного критериев базовой, профессионально-ориентированной и профессионально-специализированной коммуникативной компетенции.

6. Сравним полученное эмпирическое значение с критическим. Из этой таблицы для i=2 и уровня значимости 0,05 критическое значение составляет 5,99, а для уровня значимости 0,01 оно равно 9,21.

У критерия χ^2 имеются ограничения. К числу наиболее значимых из них относятся:

- 1. Хотя объем выборки (значения M и N) может быть и не очень большим, рекомендуется брать значения $M \ge 30$, $N \ge 30$, так как при меньших значениях критерий дает значительную погрешность. Соответственно, погрешность уменьшается при увеличении объема выборки.
- 2. Значение параметра для каждой ячейки таблицы должно быть не меньше 5. При меньших значениях погрешность также возрастает, а при частотах, близких к нулю, изменение значения параметра всего на одну единицу дает значительное изменение значения рассчитываемого критерия.
- 3. Число градаций R должно быть не менее 3-x.

Так, в нашем случае первое ограничение несущественно, так как объем выборок достаточный (N=73 и M=72). Что касается второго ограничения, то мы имеем $n_k \ge 5$, $m_k \ge 5$. Относительно третьего ограничения, то

мы имеем три градации (продвинутый, достаточный, элементарный уровни).

Достоверность получаемых выводов на основе используемых методик обеспечивалась сопоставлением данных, полученных каждой отдельной методикой, с результатами других, успеваемостью курсантов. В целом были применены методы исследования, адекватные предмету исследования.

Оценка уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции, состоящей из трех блоков: базовая (БКК), профессионально-ориентированная (ПОКК), профессиональноспециализированная (ПСКК) коммуникативные компетенции, осуществлялась по следующим критериям:

- личностно-мотивационному (наличие мотивов, ценностных ориентаций, установок и потребностей будущего сотрудника УИС в профессиональной коммуникативной компетенции);
- когнитивному (сформированность профессиональных коммуникативных знаний, согласно ФГОС ВО и квалификационных требований, предъявляемых к сотрудникам УИС);
- деятельностно-рефлексивному (владение практическими умениями и способностью к осуществлению эффективной профессиональной коммуникации, самооценке личностных качеств).

Для определения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России мы использовали авторскую методику самооценки уровня сформированности



профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России и контрольно-измерительные материалы (далее – КИМ).

Данные по уровням сформированности профессиональной коммуникативной компетенции по результатам самооценки покритериально (личностно-мотивационный, когнитивный и деятельностнорефлексивный) до педагогического эксперимента представлены в табл. 2.

Кроме того, уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на констатирующем этапе был определен с помощью специально разработанных КИМов (Никитина. 2017: 134-138) (результаты представлены в табл. 3).

Таблица 2

Показатели самооценки профессиональной коммуникативной компетенции курсантов Table 2 Indicators of self-assessment of professional communicative competence of cadets

Составляю-		До эксп	еримента	После эксперимента		
щие комму- никативной компетенции	Уровень сфор- мированности	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	
	Личностно-мотивационный критерий					
	Продвинутый	13 (17,8 %)	16 (22,2 %)	18 (24,7 %)	31 (43 %)	
	Достаточный	28 (38,4 %)	28(38,9 %)	22 (30,1 %)	36 (50 %)	
	Элементарный	32 (43,8 %)	28 (38,9 %)	33 (45,2 %)	5 (6,9 %)	
БКК		Когн	итивный критері	ıй		
(первый пе-	Продвинутый	9 (12,4%)	12 (16,7 %)	11 (15 %)	26 (36,1 %)	
риод)	Достаточный	32 (43,8%)	33 (45,8 %)	29 (39,7 %)	37 (51,4 %)	
puooj	Элементарный	32 (43,8%)	27 (37,5 %)	33 (45,2 %)	9 (12,5 %)	
		· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	стно-рефлексивн			
	Продвинутый	11 (15 %)	11 (15,3 %)	13 (17,8 %)	28 (37,5 %)	
	Достаточный	24 (32,9%)	26 (36,1 %)	21 (28,8 %)	38 (52,8 %)	
	Элементарный	38 (52,1%)	35 (48,6 %)	39 (53,4 %)	7 (9,7 %)	
	Личностно-мотивационный критерий					
	Продвинутый	16 (21,9 %)	13 (18,1 %)	17 (23,2 %)	33 (45,8 %)	
	Достаточный	31 (42,5 %)	34 (47,2 %)	28 (38,4 %)	29 (40,3 %)	
	Элементарный	26 (35,6 %)	25 (34,7 %)	28 (38,4 %)	10 (13,9 %)	
ПОКК			итивный критері			
(второй пе-	Продвинутый	12 (16,4 %)	11 (15,3 %)	15 (20,5 %)	28 (38,9 %)	
риод)	Достаточный	30 (41,1 %)	33 (45,8 %)	30 (41,1 %)	29 (40,3 %)	
pucoj	Элементарный	31 (42,5 %)	28 (38,9 %)	28 (38,4 %)	15 (20,8 %)	
	Деятельностно-рефлексивный критерий					
	Продвинутый	14 (19,2 %)	12 (16,7 %)	16 (21,9 %)	29 (40,3 %)	
	Достаточный	26 (35,6 %)	29 (40,3 %)	23 (31,5 %)	29 (40,3 %)	
	Элементарный	33 (45,2 %)	31 (43 %)	34 (46,6 %)	14 (19,4 %)	
ПСКК			но-рефлексивный			
(третий пе-	Продвинутый	0 (0 %)	1 (1,4 %)	7 (9,6 %)	27 (37,5 %)	
риод)	Достаточный	11 (15,1 %)	6 (8,3 %)	25 (34,2 %)	34 (47,2 %)	
puooj	Элементарный	62 (84,9 %)	65 (90,3 %)	41 (56,2 %)	11 (15,3 %)	



Таблица 3

Показатели сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов по результатам контрольно-измерительных материалов

Table 3

Indicators of formation of professional communicative competence of cadets based on the results of control and measuring materials

Составляющие		До экспе	римента	После эксп	После эксперимента	
коммуникатив- ной компетен- ции	Уровень сфор- мированности	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	
		Личностно-м	отивационный к	ритерий		
	Продвинутый	13 (17,8 %)	16 (22,2 %)	17 (23,3 %)	35 (48,6 %)	
	Достаточный	28 (38,4 %)	28(38,9 %)	27 (37 %)	29 (40,3 %)	
	Элементарный	32 (43,8 %)	28 (38,9 %)	29 (39,7 %)	8 (11,1 %)	
БКК			тивный критери			
	Продвинутый	9 (12,4%)	12 (16,7 %)	9 (12,3 %)	21 (29,2 %)	
(первый пери- од)	Достаточный	32 (43,8%)	33 (45,8 %)	30 (41,1 %)	41 (56,9 %)	
00)	Элементарный	32 (43,8%)	27 (37,5 %)	34 (46,6 %)	10 (13,9 %)	
		Деятельностн	о-рефлексивный	критерий		
	Продвинутый	11 (15 %)	11 (15,3 %)	12 (16,4 %)	28 (38,9 %)	
	Достаточный	24 (32,9%)	26 (36,1 %)	23 (31,5 %)	36 (50 %)	
	Элементарный	38 (52,1%)	35 (48,6 %)	38 (52,1 %)	8 (11,1 %)	
		Личностно-м	отивационный к	сритерий		
	Продвинутый	16 (21,9 %)	13 (18,1 %)			
	Достаточный	31 (42,5 %)	34 (47,2 %)			
	Элементарный	26 (35,6 %)	25 (34,7 %)			
ПОКК	Когнитивный критерий					
ПОКК	Продвинутый	12 (16,4 %)	11 (15,3 %)	9 (12,3 %)	26 (36,1 %)	
(второй пери-	Достаточный	30 (41,1 %)	33 (45,8 %)	24 (32,9 %)	28 (38,9 %)	
00)	Элементарный	31 (42,5 %)	28 (38,9 %)	40 (54,8 %)	18 (25 %)	
		Деятельностн	о-рефлексивный	критерий		
	Продвинутый	14 (19,2 %)	12 (16,7 %)	10 (13,7 %)	25 (34,7 %)	
	Достаточный	26 (35,6 %)	29 (40,3 %)	27 (37 %)	35 (48,6 %)	
	Элементарный	33 (45,2 %)	31 (43 %)	36 (49,3 %)	12 (16,7 %)	
			ностно-рефлекс	сивный критерий	ПСКК-1	
	Продвинутый	0 (0 %)	1 (1,4 %)	8 (11 %)	29 (40,3 %)	
	Достаточный	11 (15,1 %)	6 (8,3 %)	22 (30,1 %)	31 (43,1 %)	
	Элементарный	62 (84,9 %)	65 (90,3 %)	43 (58,9 %)	13 (18,1 %)	
ПСИИ	Деятельностно-рефлексивный критерий ПСКК-2					
ПСКК (третий пе- риод)	Продвинутый			4 (5,5 %)	30 (41,7 %)	
	Достаточный			19 (26 %)	28 (38,9 %)	
	Элементарный			50 (68,5 %)	14 (19,4 %)	
	Деятельностно-рефлексивный критерий ПСКК-3					
	Продвинутый			8 (11 %)	30 (41,7 %)	
	Достаточный			22 (30,1 %)	31 (43 %)	
	Элементарный			43 (58,9 %)	11 (15,3 %)	



Так, в начале первого курса до реализации педагогического эксперимента (в начале изучения дисциплины «Русский язык и культура речи») для оценки уровня сформированности когнитивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантов был проведен входной контроль в форме Для оценки личностно-мотиватеста. ционного критерия курсантам было предложено написать эссе «Каким я вижу свое профессиональное будущее?». Данная тематика была предложена курсантам КГ и ЭГ, обучающимся как по направлению подготовки «Юриспруденция», так и «Зоотехоценки деятельностнорефлексивного критерия базовой коммуникативной компетенции курсантам ЭГ и КГ было дано задание: подготовить публичное выступление на тему «Я – курсант вуза ФСИН». Результаты представлены в табл. 3.

В начале второго курса до реализации второго периода формирования профессиональной коммуникативной компетенции в рамках педагогического эксперимента для оценки уровня сформированности профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантам было дано следующее задание: Вы — курсант 2 курса, несете службу способом патрулирования и

заметили, как курсант 1 курса пытался покинуть территорию института без разрешения (через забор). Составить рапорт о случившемся и акт по применению физической силы. Результаты представлены в табл. 3.

В начале третьего курса до реализации третьего периода формирования профессиональной коммуникативной компетенции в рамках педагогического эксперимента до начала изучения специальных дисциплин курсантам всех профилей подготовки для оценки уровня сформированности профессионально-специализированной коммуникативной компетенции было дано следующее задание: в рамках ролевой игры «Сотрудник отдела охраны (конвоирования) / отдела безопасности (режима) / кинологического отделения (группы)» (в зависимости от профиля подготовки), которая была организована в начале изучения специальных диснеобходимо циплин, составить планконспект проведения инструктивного занятия. Результаты представлены в табл. 3.

Достоверность совпадений или различий статистических характеристик ЭГ и КГ до педагогического эксперимента проверена с помощью критерия Хи-квадрат (табл. 4).

Таблица 4

Эмпирическое значение критерия Хи-квадрат для профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России до педагогического эксперимента

Table 4

Empirical value of χ^2 criterion for professional communicative competence of cadets of the institutes of the Federal Penitentiary Service before the pedagogical experiment

Попуск формурования	Састар удужууу ПИИ	κ ритерий χ^2		
Период формирования	Составляющие ПКК	Л-М	К	Д-Р
	По результатам сан	мооценки		
Первый	БКК	0,58	0,87	0,2
Второй	ПОКК	0,48	0,34	0,38
Третий	ПСКК			2,54
Итого:		0,15	0,38	0,3
По результатам КИМ				
Первый	БКК	0,07	0,3	0,11
Второй	ПОКК			1,18
Третий	ПСКК			1,03
	Итого:	0,07	0,54	0,74



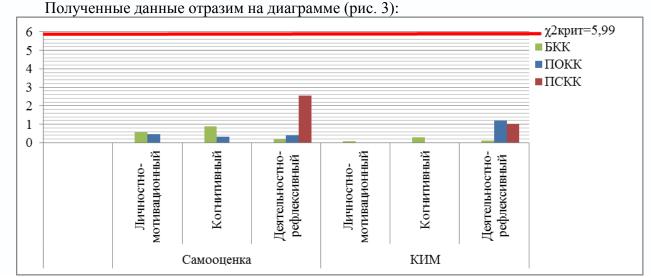


Рис. 3. Хи-квадрат для профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России до эксперимента

Fig. 3. χ^2 for professional communicative competence of cadets of the institutes the Federal Penitentiary Service before the experiment

Из табл. 4 и рис. 3, видно, что характеристики сравниваемых выборок ниже уровня значимости $0.05~(\chi^2_{\,_{\rm ЭМПИР}} < \chi^2_{\,_{\rm КРИТ}})$, что свидетельствует о том, что статистических различий в выборках не выявлено (распределение курсантов по уровням было одинаковым).

Для самооценки уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов после педагогического эксперимента, также использовалась авторская методика измерения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Кроме того, уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов на контрольном этапе определялся по результатам выполнения КИМов (Никитина, 2017: 134-138).

Так, на первом этапе исследования для оценки когнитивного критерия проводился компетентностно-ориентированный тест, который включал в себя следующие задания:

1) позволяющие курсантам продемонстрировать свою коммуникативную грамотность (владение всеми видами речевой деятельности; способность воспринимать чужую речь (устную, письменную) и самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной форме);

2) предполагающие включение курсанта в различные коммуникативные ситуации, приближенные к профессиональной деятельности.

Данные задания относятся к разному уровню сложности и включают в себя задания с выбором верных ответов (одного или нескольких), задания на установление соответствия, на установление правильной последовательности, на ранжирование, открытые задания (на дополнение и задания на подстановку).

Для оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия базовых коммуникативных компетенций курсантам была предложена ролевая игра «Судебное заседание». Для этого курсантам во время самостоятельной подготовки было необходимо подготовить обвинительную / защитную речь (в зависимости от роли); определиться с темой для дискуссии, выбрать оппонента, собрать систематизировать материал. Темой для обсуждения может быть, как абстрактное понятие, так и конкретное «преступление». Один курсант выступает в роли защитника,



другой – обвинителя. Доклад представляет собой судебную речь обвинительного или защитного характера, которая должна учитывать характерные особенности данного вида высказывания.

После выступления каждой пары в ролевой игры организуется процессе последующее подробное коллективное обсуждение с анализом речевых ошибок. Для каждого адвоката и прокурора, должен быть выбран судья, который будет регулировать процесс спора и подводить итоги по делу. Все остальные – присяжные заселатели. Они тоже имеют право высказывать свое мнение исправлять (речевые фактические), ошибки или допущенные ораторами. Выступающий должен отстоять свою точку зрения, склонить других к ее принятию, убедить в виновности или невиновности конкретного человека, либо высказать все «за» и «против» какоголибо понятия.

Ha втором этапе исследования изучался уровень сформированности профессионально-ориентированных муникативных компетенций курсантов. Для оценки личностно-мотивационного критерия профессиональной коммуникативной компетенции курсантам было предложено написать эссе «Нужны ли элементарная орфографическая пунктуационная И грамотность и культура речи в моей профессиональной деятельности?».

Для оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантам разработка предложена «Экскурсия по подразделению исправительного учреждения». Для этого во время прохождения учебной практики курсантам было предложено провести экскурсию по подразделению исправительного учреждения, в котором они проходят практику: отдел охраны управление конвоированию / отдел безопасности (режима), кинологическое отделение). В качестве экскурсантов могут выступать прибывшие курсанты, В данное исправительное учреждение с ознакомительной целью в рамках изучения профильной учебной дисциплины.

В ходе экскурсии курсантом должны быть освещены следующие вопросы: структура отдела, выполняемые задачи, функциональные обязанности сотрудников, штатная структура и т.д. Для проведения экскурсии курсанту необходимо составить план и подготовить подробный конспект.

Для оценки уровня сформированности когнитивного критерия профессионально-ориентированной и профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантам было предложено выполнение компетентностно-ориентированного теста, который включал в себя следующие задания:

- 1) позволяющие курсантам продемонстрировать знание основ современной речевой коммуникации, основных критериев хорошей речи, особенностей, видов стилей общения; владение приемами поведения конфликтных ситуациях, основами мастерства публичного выступления, аргументации, анализа процессе групповой самоанализа рефлексии, деловым общением;
- 2) предполагающие включение курсанта в различные коммуникативные ситуации, приближенные к профессиональной деятельности.

Данные задания предполагали разный уровень сложности и включали в себя закрытые (одиночного и множественного выбора, соотнесения вариантов, определения последовательности) и открытые вопросы.

На третьем этапе исследования изучался уровень сформированности профессионально-специализированных коммуникативных компетенций курсантов.

Для оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализированной коммуникативной компетенции курсантам была предложена ролевая игра «Сотрудник отдела охраны (конвоирования) / отдела безопасности (режима) / кинологического



отделения (группы)» (в зависимости от профиля подготовки), которая была организована в ходе изучения специальных дисциплин. Остановимся подробнее на описании ролей и их функций.

Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»

При изучении дисциплины «*Организация охраны*» в рамках ролевой игры курсанты по очереди проигрывают следующие роли:

- караула, Начальник которому необходимо следующие выполнить действия: поставить караульным задачу перед заступлением на пост; оценить сотрудников караула ПО результатам несения службы.
- Инспектора отдела охраны, которому необходимо выполнить следующие действия: подготовить оформить планирующую И служебную документацию отдела охраны; оформить решение начальника учреждения организации охраны на квартал, заместителя начальника учреждения по охране на месяц и на сутки; провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом перед заступлением на службу; организовать и провести занятие с личным составом отдела В системе служебно-боевой подготовки; проверить службу караула; организовать и провести мероприятия воспитательные сотрудниками отдела охраны; провести служебное оперативное совещание, И учебно-методические сборы.

При изучении дисциплины *«Органи- зация конвоирования»* курсанты, участвуя в **ролевых играх**, выполняют обязанности:

- Начальника караула отделения по конвоированию отдела по конвоированию, которому необходимо выполнить следующие действия: поставить задачи караульным перед заступлением на посты в составе караула по конвоированию; оценить сотрудников караула по результатам несения службы.
- Инспектор отдела организации службы конвоирования управления по

конвоированию, необходимо которому выполнить следующие действия: подготовить и оформить планирующую и отчетную служебную документацию отдела по конвоированию; подготовить суточный по конвоированию; приказ провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом; организовать и провести занятие с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки; проверить служебную деятельность караула конвоированию; организовать и провести мероприятие по воспитательной работе с личным составом отдела: провести служебное И оперативное совещание, учебно-методические сборы.

Профиль подготовки «Организация режима в УИС»

При изучении специальных дисциплин «Правовое регулирование и организация режима», «Правовое регулирование и организация надзора» в рамках ролевой игры курсанты по очереди проигрывают следующие роли:

- Дежурный помощник начальника колонии / дежурный помощник начальника следственного изолятора дежурный помощник начальника тюрьмы, которым необходимо выполнить следующие действия: поставить задачи личному составу перед службу; осуществить заступлением на объектовый надзор; осуществить руководство действиями при происшествиях; провести и инструктивное занятие с инструктаж личным составом; организовать и провести мероприятие по воспитательной работе с личным составом отдела.
- Инспектор отдела безопасности (режима), которому необходимо выполнить следующие действия: организовать службу дежурной (дневной) смены; подготовить и оформить служебную документацию дежурной смены; осуществить отдела делопроизводство безопасности (отдела учетом режима режима) c секретности на основании требований нормативных документов; составить план безопасности работы отдела (режима) исправительного учреждения



(следственного изолятора); подготовить и планирующую оформить отчетную служебную документацию отдела безопасности (режима); спланировать деятельность ПО обеспечению надзора; осуществить руководство личным составом отдела безопасности (режима); организовать выполнение личным составом отдела безопасности (режима) поставленных задач; провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом; организовать и занятие в системе служебнопровести боевой подготовки c инспекторами, младшими инспекторами отдела безопасности (режима); организовать провести мероприятие по воспитательной работе с личным составом отдела; провести служебное оперативное И совешание. учебно-методические сборы.

Профиль подготовки «Кинология»

При изучении дисциплины «Органикинологической деятельности зация ФСИН России», в рамках ролевой игры курсанты по очереди проигрывают роль начальника кинологического отделения отдела охраны, которому необходимо выполнить следующие действия: подготовить и оформить планирующую и отчетную документацию кинологического подразделения отдела охраны; организовать руководство личным составом кинологического подразделения; провести занятие со специалистами-кинологами в системе служебно-боевой и специальной подготовки; организовать и провести мероприятие по воспитательной работе с личным составом кинологического подразделения; провести служебное и оперативное совещание, учебно-методические сборы.

Кроме того, для оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия (письменной) профессионально-специализированной коммуникативной компетенции (в зависимости от профиля подготовки) курсантами предоставляются следующие документы, оформленные во время преддипломной практики: планыконспекты проведения занятий по служебной подготовке; планы проведения инструктивных занятий; планы подведения итогов несения службы; копии служебных документов, подготовленных и оформленных прохождения курсантами во время практики.

Для оценки уровня сформированности деятельностно-рефлексивного критерия профессионально-специализиро-(устной) ванной коммуникативной компетенции (в зависимости от профиля подготовки) на одно из занятий по служебной подготовке, на одно из инструктивных занятий и одно из подведений итогов несения службы, которые проводит курсант-практикант во преддипломной время практики, приглашается преподаватель-филолог (либо занятие записывается на видео и сдается на гуманитарных И социальноэкономических дисциплин института).

Достоверность совпадений или различий статистических характеристик ЭГ и КГ после педагогического эксперимента проверена с помощью критерия Хи-квадрат (см. табл. 5).

Таблица 5

Эмпирическое значение критерия Хи-квадрат для профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России после педагогического эксперимента

Table 5

Empirical value of χ^2 criterion for professional communicative competence of cadets of the institutes of the Federal Penitentiary Service after the pedagogical experiment

Пописи формирования	Составляющие ПКК		Критерий χ ²		
Период формирования	Составляющие нкк	Л-М	К	Д-Р	
По результатам самооценки					
Первый	БКК	27,46	20,77	32,65	
Второй	ПОКК	13,66	7,88	12,78	



Третий	ПСКК			30,45		
Итого:		19,15	13,15	22,97		
	По результатам КИМов					
Первый	БКК	18,22	19,6	28,83		
Второй	ПОКК		16,9	19,46		
Третий	ПСКК-1			29,52		
	ПСКК-2			41,86		
	ПСКК-3			33,23		
Итого:		18,22	17,76	29,37		

Полученные данные отразим на диаграмме (рис. 4):

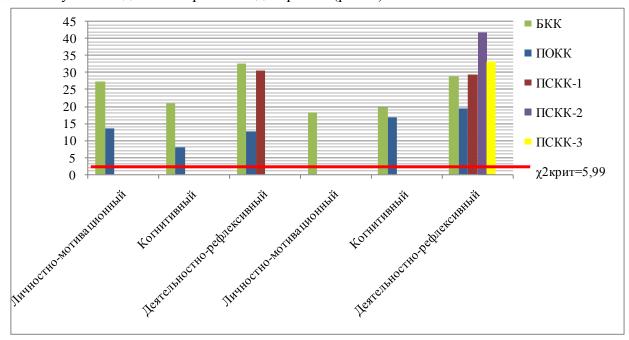


Рис. 4. Хи-квадрат для профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России после эксперимента

Fig. 4. χ^2 for professional communicative competence of cadets of the institutes of the Federal Penitentiary Service after experiment

Анализ данных, полученных по результатам самооценки и в ходе выполнения курсантами КИМов, подтвердил, что применение разработанной методической системы обеспечивает объективное и достоверное оценивание уровня сформированности профессиональ-

ной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

До внедрения методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции распределение курсантов КГ и ЭГ по уровням было одинаковым (т.е. статистических различий в выборках не было выявлено), а после проведения педагогического эксперимента распределение испытуемых стало различным, т.е. появились статистические различия, следует признать доказанность влияния изучаемого воздействия на образовательный процесс в ЭГ курсантов.



Сравним полученное эмпирическое значение с критическим, которое приведено в таблице критических точек распределения Пирсона (хи-квадрат). Из этой таблицы для i=2 и уровня значимости 0,05 критическое значение составляет 5,99, а для уровня значимости 0,01 оно равно 9,21.

В нашем случае и для того, и для другого уровня значимости $\chi^2_{_{\rm ЭМП}} > \chi^2_{_{\rm Крит}}$, поэтому можно сделать вывод о наличии статистических различий в выборках, т.е. нулевая гипотеза отклоняется, а альтернативная принимается (с вероятностью 99%). Коэффициент корреляции Пирсона соответствует коэффициенту надежности.

Для обеспечения полного доказательства валидности произведем конвергентную валидизацию (Гессман, Шеронов, 2013: 20-31). Для измерения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов мы использовали несколько методик. Сравнив полученные результаты, мы можем говорить о конструктной валидности, так как экспериментальные данные, полученные от разных методик, имеют высокую корреляцию.

Заключение. Результаты, полученные в ходе реализации методики измерения уровня профессиональной коммуникакомпетенции курсантов тивной ФСИН России, в сравнении с результатами, полученными использования В ходе контрольно-измерительных материалов, дают полный охват исследуемой проблемы, позволяют целостно оценить сформированности данной компетенции у курсантов доказывают действенность внедрения модели формирования профессиональной коммуникативной курсантов вузов ФСИН компетенции России (Никитина, 2018: 134-138).

Список литературы

Гессманн Х.В., Шеронов Е.А. Валидность психологического теста // Современная зарубежная психология. 2013. № 4. С. 20–31.

Гиренок Г.А. Формирование коммуникативной компетенции будущих сотрудников УИС в высшей профессиональной

школе: Дисс. ... канд. пед. наук. Самара, 2013. 198 с.

Кашицын А.С., Еремин С.В. Методы статистической обработки результатов педагогического эксперимента. Шуя: ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2012. 43 с.

Климова О.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов юридических специальностей в процессе изучения психологопедагогических дисциплин: Дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 166 с.

Кукарцева Т.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов военно-экономического профиля в иноязычном образовательном процессе: Дисс. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011. 206 с.

Никитина Т.В. Модель формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний России // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 1 (18). С. 134–138.

Никитина Т.В. Профессиональная коммуникативная компетенция курсантов вузов ФСИН России: структура и содержательное наполнение // Гуманитарно-педагогическое образование. 2018. Т. 4. N 1. С. 111–117.

Никитина Т.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2017. № 3 (39). С. 134-138.

Полонский В.М. Научный результат: структура и способы описания // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2. № 4. С. 23–28.

Тюменева Н.П. Формирование коммуникативных способностей курсантов и слушателей вузов ФСИН России при изучении русского языка и культуры речи: Дисс. ... канд. пед. наук. Рязань, 2007. 184 с.

Biryukova M.V. Development of communicative and technological competencies of students within programs of short-term mobility // Research result: Pedagogy and psychology of education. 2017. Vol. 3. \mathbb{N}_2 3. P. 3–9.

Brumfit Ch. Communicative Methodology in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 154 p.



Littlewood W. Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 90 p.

Ryan S.B. Overcoming Common Problems Related to Communicative Methodology. The Internet TESL Journal. 2001. Vol. VII. № 11. URL: http://iteslj.org/Techniques/Ryan-

Communicative.html (дата обращения: 15.09.2018).

Villiers S. Sharing Our Understanding of the "Communicative Method" // Иностранные языки в школе. 2000. № 3. С. 21–23.

Watson J.R. Language and Culture Training: Separate Paths? // Military Review. English Edition: Fort Leavenworth, KS: Combined Arms Center, 2010. №2. P.56–61.

References

Gessmann, H.-W., Sheronov, E.A. (2018), "Psychological Test Validity", *Modern foreign psychology*, 4, 20–31.

Girenok, G.A. (2013), Formation of communicative competence of the future employees of the penal correction system in the higher vocational school, Abstract of Ph.D. dissertation, Samara, Russia.

Kashitsyn, A.S. and Eremin, S.V (2012), *Metody statisticheskoi obrabotki rezul'tatov pedagogicheskogo eksperimenta* [Methods of statistical processing of pedagogical experiment results], Shuya, Russia.

Klimova, O.V. (2009), Formation of professional communicative competence of students of legal specialties in the process of studying psychological and pedagogical disciplines, Abstract of Ph.D. dissertation, Chelyabinsk, Russia.

Kukartseva, T.A. (2011), Formation of professional and communicative competence of future specialists of the military-economic profile in the foreign language educational process, Abstract of Ph.D. dissertation, Vladivostok, Russia.

Nikitina, T.V. (2018), "The model of formation of professional communicative competence of cadets at the institutes of the Federal Penitentiary Service of Russia", *Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research.* 1 (18), 134–138.

Nikitina, T.V. (2018), "Professional Communicative Competence of Cadets of the institutes of the Federal Penitentiary Service: Structure and Content", *Humanitarian and pedagogical education*. 1, 111-117.

Nikitina, T.V. (2017), "The formation of professional communicative competence of cadets at

the institutes of the Federal Penitentiary Service of Russia" *Humanities*, 3 (39), 134–138.

Polonskiy, V.M. (2016), "Research result: the structure description and methods", Research result: Pedagogy and psychology of education, 2 (4), 23–28.

Tyumeneva, N.P. (2007), The formation of communicative abilities of cadets and listeners of higher educational institutions of the Federal Penitentiary Service in studying the Russian language and speech culture, Abstract of Ph.D. dissertation, Ryazan, Russia.

Biryukova, M.V. (2017), "Development of communicative and technological competencies of students within programs of short-term mobility", *Research result: Pedagogy and psychology of education*, 3 (3), 3–9.

Brumfit, Ch. (1984), Communicative Methodology in language teaching, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Littlewood, W. (1994), Communicative Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Ryan, S.B. (2001), "Overcoming Common Problems Related to Communicative Methodology", *The Internet TESL Journal*, VII (11), available at: http://iteslj.org/Techniques/Ryan-Communicative.html. (Accessed 15 September 2018).

Villiers, S. (2000), "Sharing Our Understanding of the Communicative Method", *Foreign languages at school*, 3, 21–23.

Watson, J.R. (2010), "Language and Culture Training: Separate Paths?", *Military Review. English Edition*, 2, 56–61.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Никитина Татьяна Васильевна, доцент кафедры гуманитарных и социальноэкономических дисциплин ФКОУ ВО «Пермский институт ФСИН России» (614012, Россия, Пермь, ул. Карпинского, 125), кандидат педагогических наук, доцент, tanya.perm@mail.ru

Tatyana V. Nikitina, Assistant Professor of the Chair of the Humanities, Social and Economic Disciplines Perm Institute of the Federal Penal Service (125 Karpinsky Str., Perm, 614012, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, tanya.perm@mail.ru



УДК 378.14.015.62

DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-2

Мельник Н.М.

Деятельностная дидактическая платформа развития опорного университета

Самарский государственный технический университет ул. Молодогвардейская, 244, г. Самара, 443100, Россия E-mail: prfgo@rambler.ru

Аннотация. В статье исследуются миссия и объективные возможности опорного университета, а также условия, при которых он реально становится движущим фактором инновационного экономического, социального, культурного развития региона через вклад в создание наукоёмких производств, реализацию культурных инициатив, обеспечение притока высокопотенциальных специалистов, стимулирование новых форм предпринимательства, налоговых поступлений в бюджет региона. В результате изучения отечественной и зарубежной научной, педагогической, специальной литературы, практического педагогического опыта делается вывод о необходимости качественного изменения содержания университетского образования посредством перехода от знаниевой к деятельностной модели дидактической платформы, обеспечивающей соразмерность образования специалиста изменяющимся потребностям общества, экономики, личности. Особое внимание уделяется уникальности предлагаемой деятельностной дидактической платформы: обеспечение возможности параметрического управления созданием новых связей между воздействиями субъекта на объект деятельности и их отражением в виде изменения параметров объекта, что обеспечивает агрегацию нового знания актуального уровня сложности в нужное время и в любой сфере экономики. Автор доказывает, что деятельностная модель дидактической платформы создает условия для выработки и реализации решений качественно нового уровня (новые свойства, новые функции), с принципиально новыми возможностями на основе системного представления изменения состояния и свойств объекта деятельности в процессе направленной активности субъекта (студента, специалиста). Такой подход реализует переход обучаемого из пассивного приобретателя и воспроизводителя знания в специалиста-деятеля, способного создавать за счет целостного представления продуктивной деятельности и осознанного выбора направления своей активности качественно новый продукт с инновационной ценностью практически в любой сфере деятельности.

Ключевые слова: опорный университет; деятельностная модель дидактической платформы; параметрическое управление; осознанно направленная активность.

Информация для **цитирования:** Мельник Н.М. Деятельностная дидактическая платформа развития опорного университета // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 4. С. 20-31. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-2

Статья поступила 15 октября 2018 г.; Принята 3 декабря 2018 г.; Опубликована 31 декабря 2018 г.



N.M. Melnik

The active didactic platform of the evolution of the flagship university

Samara State Technical University 244 Molodogvardeyskaya St., Samara, 433100, Russia E-mail: prfgo@rambler.ru

Abstract. The article explores the mission and objective possibilities of the flagship university, as well as the conditions under which it really becomes a driving factor of the innovative economic, social, cultural development of the region through its contribution to the creation of high-tech industries, the implementation of cultural initiatives, ensuring the flow tax revenues to the regional budget and to training of highpotential professionals. As a result of studying domestic and foreign scientific, pedagogical, special literature, and practical pedagogical experience, the author makes a conclusion about the need of a qualitative change in the content of a university education by moving from the knowledge model of didactic platform to the active model of a didactic platform that ensures proportionality of education of a specialist to the changing needs of society, the economy, the individual. Special attention is paid to a unique character of the proposed active model of the didactic platform: ensuring the possibility of parametric control of creating new connections between the subject's impact on the object of activity and their reflection in the form of changing the parameters of the object, which ensures the aggregation of new knowledge of the current level of complexity at the right time and in any sphere of economy. The author proves that the active model of the didactic platform creates conditions for the development and implementation of solutions of a qualitatively new level (new properties, new functions), with fundamentally new opportunities based on a systemic representation of changes in the state and properties of an activity object in the process of directed activity of a subject. Such an approach realizes the conversion of a trainee from a passive acquirer and replicator of knowledge to the specialist, who can create a qualitatively new product with innovative value due to the holistic view of productive activity and the conscious choice of the direction of its activity in almost any field of activity.

Keywords: the core university; the active model of the didactic platform; parametric control; consciously directed activity.

Information for citation: Melnik N.M. (2018) "The active didactic platform of the evolution of the flagship university", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 4 (4), 20-31, DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-2

Received 15 October 2018; Accepted 3 December 2018; Published 31 December 2018

Введение. Сегодня одним из определяющих является тренд технологической революции, подвидом которого выступает тренд на цифровизацию, меняющий практически все сложившиеся модели деятельности, в том числе с точки зрения трансформации их содержания. Ключевое свойство тренда технологической революции - посто-

янно действующее ускорение, т.е. каждая следующая волна технологической революции проходит быстрее, чем предыдущая, что создает дополнительные сложности в прогнозировании и реагировании (Кузьминов, Песков, 2017: 202-233).

С этих позиций опорный университет должен стать драйвером перемен, генерато-



ром новых технологий, наукоёмких отраслей, новых бизнес-моделей, новых компаний, создающих уникальность и обеспечивающих конкурентоспособность региональной экономики (Гавриков, Певзнер, 2018: 84-101; Пелихов, Каратаева и др., 2017: 116-129; Lawton-Smith, 2007: 6-8).

Опорный университет позиционируется как движущий фактор инновационного экономического, социального, культурного развития региона, формирования бренда «региона знаний» через вклад в создание наукоемких производств, реализацию культурных инициатив, обеспечение притока высокопотенциальных специалистов, стимулирование новых форм предпринимательства, налоговых поступлений в бюджет региона, формирование интереса целевых групп (Дьяченко, 2018; Boucher, Conway, Van der Meer, 2003: 887-897; Johnston, Huggins, Stride, 2012: 475-502; Uyarra, 2010: 1227-1246). В то же время преуспевающий регион создает условия, осуществляет серьезные вложения, необходимые для устойчивого развития опорного вуза, внося тем самым вклад в создание и развитие интеллектуального капитала региона, повышение качества рынка труда (Анисимов, Свиридова, 2015: 92-98; Breznitz, Feldman, 2012: 139-157; Schaeffer, Fischer, Queiroz, 2018: 50-61). Только таким образом опорный университет станет неотъемлемым компонентом инновационного социально-экономического развития региона.

Приоритет инновационной составляющей в социально-экономическом развитии региональной экономики коренным образом меняет отношение к человеку, как субъекту деятельности.

Человек с его интеллектуальными возможностями становится основным фактором инновационного развития, так как инновационный прорыв невозможен без ак-

тивизации созидательной деятельности человека, обеспечивающей создание интеллектуального капитала, как знания, воплощенного в нематериальных активах (в технологических, производственных, продуктовых, управленческих инновациях) (Склярова, 2012: 155-164).

Однако, направленность на генерацию и внедрение прорывных технологий, создание наукоемких отраслей, новых бизнесмоделей, уникальных компаний, во-первых, непрерывно изменяют структуру кадровой потребности в регионе, во-вторых, что особенно важно, формируют принципиально новую, быстро меняющуюся, трудно прогнозируемую среду профессиональной деятельности (Carayannis, Grigoroudis, 2016: 31-42; Kergroach, 2017: 6-8).

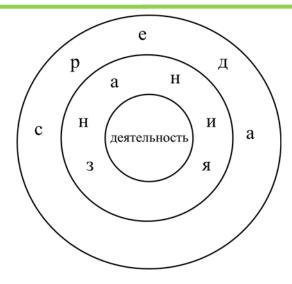
В итоге, резко возрастает потребность не только непосредственно в новых знаниях, но и в темпах их обновления, что обуславливает необходимость качественного изменения содержания университетского образования на основе трансформации направленности дидактической платформы, в которой актуализируется проблема соразмерности образования специалиста изменяющимся потребностям общества, экономики, личности (Базуевская, Пелихов, 2018: 1027-1038).

Основная часть. Результат образовательного и деятельностного процессов в значительной степени должен быть обусловлен потенциалом новой дидактической платформы.

Под дидактической платформой мы понимаем совокупность подходов, методов, средств, обеспечивающих познание и развитие среды деятельности человека.

В настоящее время образовательный процесс строится на основе знаниевой модели дидактической платформы (рис. 1).





Puc. 1 Знаниевая модель дидактической платформы Fig. 1. Knowledge model of the didactic platform

Проведенный анализ отечественной и зарубежной позволил выявить системные недостатки знаниевой модели дидактической платформы.

Исследователи Попов А.А. и Ермаков С.В. отмечают «созерцательную установку» классической дидактики, базирующейся на знаниевой модели дидактической платформы, связанной с представлением о содержании образования как о внешнем, объективированном, с идеей внешней культурной нормы. Обучающийся при такой установке, прежде всего, — субъект познающий, существующий вне и безотносительно какойлибо реальной деятельности (Попов, Ермаков).

В традиционной системе обучения, реализующей знаниевую модель дидактической платформы, чем точнее производится описание воздействий субъекта на объект, тем менее точно можно измерить изменение параметров объекта. Так как наряду с другими причинами (неоднозначность понятий, отсутствие целостности и системности в обработке информации и др.) точность измерения снижает необходимость учета влияния на полученные результаты наставника преподавателя.

Здесь проявляется очень важный принцип: нельзя пронаблюдать за обучаемым, измерить его способности изменять параметры объекта деятельности без взаи-

модействия с ним. А там, где есть взаимодействие, есть и изменение свойств объекта деятельности. То есть наблюдается процесс нарушения свойств системы, в которой действует студент, при ее взаимодействии с другой системой, в которой действует наставник - преподаватель. Во время такого взаимодействия система студента утрачивает свои изначальные черты и «подчиняется» системе преподавателя, как более устойчивой.

Наставник-преподаватель, с одной стороны, как феномен социума, реализует определенные функции, свойства, статус, а с другой стороны, производит выделение, идентификацию системы воздействия на объект, определяет, какие из ее характеристик являются существенными, формирует модель системы, направляет и контролирует выполнение студентом процесса восприятия и воспроизведения, а также оказывают на нее некоторые управляющие воздействия.

Таким образом, можно констатировать наличие противоречия в деятельности преподавателя: с одной стороны, он должен осуществлять руководство деятельностью студента, с другой стороны, он должен обеспечить формирование у студента способностей самостоятельно принимать решения и генерировать новые знания, т.е. способствовать саморегуляции.



Система принятия решения не может существовать без внутреннего наблюдателя и нуждается во внешнем наблюдателе, выявляющем противоречия в результатах деятельности субъекта, если он не осознает собственной причинности.

В традиционной системе образования, преподаватель находится внутри системы принятия решения, исполняет роль наставника и лишает студента возможности самостоятельно развивать созидательные способности (рис. 2).

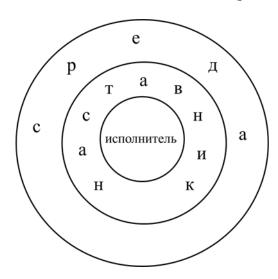


Рис. 2 Схема взаимодействия «преподаватель – студент» в знаниевой модели дидактической платформы

Fig. 2. The "teacher – student" interaction scheme in the knowledge model of the didactic platform

Другим существенным системным недостатком знаниевой модели дидактической платформы является «оторванность» специалиста от изменяющейся профессиональной среды. Объект деятельности и действия с ним описываются имеющимися знаниями, отражающими предыдущий опыт, освоенные инварианты профессиональной деятельности в определённой сфере. Как отмечает Д.Н. Песков, в подавляющем большинстве современных университетов когнитивную основу обучения составляют шаблоны, университеты ставят в значительной степени шаблонное мышление. На это работают даже самые продвинутые модели, возьмем хотя бы модель кейсов в Гарварде - она тоже про шаблоны, про повторение пройденного опыта (Кузьминов, Песков, 2017: 202-233).

При этом специалист обучен действовать в достаточно стандартных ситуациях, нацелен на работу с объектом как с черным ящиком на основе эмпирических рецептов,

но при серьезном сбое оказывается беспомощен (Васильев, 2011: 6-7).

Взаимодействие специалиста с профессиональной средой, основными характеристиками которой являются изменчивость, неопределённость, сложность, неоднозначность осуществляется через множество, присущих традиционной педагогике косвенных средств, надстроек, классификаций, категорий, онтологических схем посредством воспроизводства готового отчужденного от динамики развития профессиональной среды знания, вырванного из контекста профессиональной деятельности человека и из его насущных потребностей (Вербицкий, 2017: 6-13). Акцент на изучении «архива информации», ее различной кластеризации и систематизации не делает готовым выпускника вуза к профессиональной деятельности (Берулава, 2012: 8-37).

В то же время, традиционная знаниевая модель дидактической платформы организована на многополярном фрагментальном делении информации (знания есте-



ственнонаучных, технических, гуманитарных, социальных, экономических науки, отраженные в дисциплинах учебного плана, модулях).

Образовательный процесс строится на последовательной передаче обучающемуся отобранных содержательных частей информации, которую он также частями воспринимает и запоминает. При этом имеет место дихотомическое деление информации: «нужное – ненужное».

Таким образом, знаниевая дидактическая платформа обеспечивает формирование, готовность и возможность применения накопленных в процессе обучения типовых знаний в определенной области, сфере будущей профессиональной деятельности, определенных стандартом.

Однако, по мнению исследователей, обладание большим объемом накопленных знаний не является инновационным ресурсом и конкурентным преимуществом, так как знания в современных реалиях быстро устаревают, теряют свою актуальность и ценность (Preda, 2001; Russell, 2003).

Сегодня востребовано не столько обладание знаниями, сколько способность создавать актуальные знания, реализуемые в производстве инновационного продукта. Тем не менее, в знаниевой модели дидактической платформы такая задача не является приоритетной и практически системно не поддерживается.

В результате выпускник вуза не способен создавать новые актуальные знания, он может только воспроизводить в нужное время накопленные ранее знания и с разной мерой эффективности приспосабливать их к изменениям профессиональной среды. Его профессиональный уровень — производство копии продукта, описанного воспроизведенным знанием.

Следовательно, знаниевая модель дидактической платформы, обеспечивающая репродуктивное обучение, ориентированная на получение и воспроизводство готовых знаний не направлена на формирование актуальных в настоящее время созидательских качеств выпускника (инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, конструктивность и т. д.) (Павлова, 2013: 72-75). Такое положение дел резко снижает статус и возможности опорного университета в инновационном социально-экономическом развитии региона.

В настоящее время многие ученые отмечают необходимость создания условий, при которых студент будет сам осуществлять порождения процедуру нового знания (Нестеренко, 2015: 161-169). время в научных работах отмечается, что «общество знания» - это такое общество, где культивируется, прежде всего, полезное знание, т. е. знание, имеющее продуктивный, технологический выход, а не знание вообще (Popov, Vlasov, Horst, 2016: 101-114).

В процессе многолетних многаспектных исследований мы пришли к заключению, что вышеописанные проблемы могут быть решены на основе принципиально новой деятельностной модели дидактической платформы (рис. 3).

В рамках данного исследования деятельностную модель дидактической платформы, мы рассматриваем как интеллектуально-информационную образовательную среду, обеспечивающую взаимодействие студента (субъект деятельности - деятель) с профессиональной средой. Причем, это взаимодействие организовано таким образом, что деятельность студента не является чемто внешним, а как бы включается в систему, видоизменяя каждый раз область ее возможных состояний. Человек (субъект деятельности - деятель) не противостоит объекту деятельности, а превращается в составную часть целостной единой системы, которую он же и изменяет (Мельник, 2012: 126-137). Преподаватель в этой модели является внешним наблюдателем (наблюдатель), указывающим студенту (деятелю) на наличие противоречий в принятых им решениях (рис. 4).





Рис. 3. Деятельностная модель дидактической платформы Fig. 3. Activity model of the didactic platform

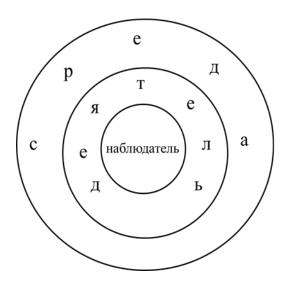


Рис. 4. Схема взаимодействия «преподаватель – студент» в деятельностной модели дидактической платформы

Fig. 4. The "teacher – student" interaction scheme in the activity model of the didactic platform

Уникальность деятельностной модели дидактической платформы — обеспечение возможности параметрического управления созданием новых связей между воздействиями на объект деятельности и их отражением в виде изменения параметров объекта, что приводит к порождению нового знания актуального уровня сложности в нужное время и в любой сфере экономики.

Исходным системообразующим понятием деятельностной модели дидактической платформы принимается деятельность — единственно исходно существующее (Щед-

ровицкий, 2005; Nesterenko, 2018: 463-476), причина всех возможных изменений состояния любого объекта. С этих позиций, концептуально образовательный процесс происходит следующим образом. Субъект деятельности (студент, специалист) формирует систему воздействий на объект, в результате, прогнозируемо представляет востребованные изменения параметров состояния объекта, отражаемых информацией о результатах воздействия. При этом он в полной мере осознает, как изменится состояние



объекта в зависимости от направленности его деятельностной активности.

Организуя направленные деятельностные воздействия на объект и оценивая результаты этих воздействий, можно в конечном итоге достичь желаемого (заданного) состояния объекта.

В итоге агрегируется новое знание, которое дает ответ на вопрос – что должен делать субъект деятельности (студент, специалист) для актуального изменения параметров состояния объекта.

Таким образом, деятельностная модель дидактической платформы обеспечивает условия для порождения нового ценного знания о процессе организации и осуществления взаимодействия с реальной профессиональной средой в нужное время без ограничения в любой сфере интересов. То есть, деятельность по созданию нового ценного знания «встраивается» в процесс профессиональной деятельности и реально становится его базовым компонентом.

На основе созданного знания принимается решение на новом уровне сложности (с учётом факторов внешней и внутренней среды, потенциальных рисков и новых возможностей).

Обобщение многолетних исследований позволило сделать вывод, что для воплощения концепции деятельностной дидактической платформы в жизнь необходимо с самого начала обучения сформировать в сознании обучающегося целостную системную модель продуктивной деятельности специалиста, представленную двумя пространствами: пространство представления продуктивной деятельности (ПППД) и пространство представления субъекта деятельности (ППСД). ПППД представляет реальную среду и обеспечивает возможность конструирования множества любых видов деятельности на основе восьми унарных фрактальных параметров порядка, отождествляющих направление активности: производственное, экологическое, научное, художественное, управленческое, педагогическое, медицинское, физкультурное. ППСД обеспечивает возможность конструирования актуальных для субъекта видов организации деятельности при взаимодействии с реальной средой на основе девяти унарных фрактальных параметров порядка, отождествляющих субъекта деятельности: потребность, цель, нормы, критерии, методы, содержание, способы деятельности, способности, самоопределение субъекта (Мельник, 2017: 62-67). Каждому унарному параметру порядка соответствует свой набор изменений состояния параметров объекта деятельности и мер оценки актуальности. Субъект деятельности, последовательно актуализируя значимые для него параметры порядка, осуществляет планирование управляемого и прогнозируемого изменения параметров состояния преобразуемого объекта до достижения востребованного. Совокупности актуализированных связей параметров порядка выстраивают структуру искомого решения в виде параметрической модели. Конкретизация решения осуществляется в результате наполнения актуальных связей в созданной структуре контекстной информации (Мельник, 2013: 129-141). При этом реализуется параметрическое управление созданием структуры решения профессиозадачи и отбором контекста (Нестеренко, 2011: 89-99). Однако, направления активности, порядок и количество взаимосвязанных параметров устанавливает сам субъект деятельности (студент, специалист).

Деятельностная модель дидактической платформы обеспечивает:

- умение управлять собой интегративная способность, включающая равновесие личностных и профессиональных потребностей, рациональное и результативное использование времени, целесообразное общение с окружающими;
- умение фокусировать внимание на осознанной оценке результативности, перспективности и конкурентоспособности принятых решений;
- реализацию технологии дополненной реальности, суть которой заключается в том, что созданная субъектом деятельность (студент. специалист) модель решения задачи



не замещает реальность, а накладывается на объекты реального мира в процессе контекстного описания;

- реализацию личностных ценностей основных жизненных позиций, позволяющих принимать оптимальные, с точки зрения субъекта, управленческие решения;
- возможность ставить и достигать производственные и личные цели;
- самообразование на основе нового созданного знания;
- развитие способности к инновациям;
- умение осознанно принимать с минимальными временными и энергетическими затратами групповые решения;
- способность формировать высокопотенциальный коллектив.

Реализация деятельностной модели дидактической платформы требует качественно нового подхода к организации повышения квалификации педагогических работников, которое обеспечит им возможность трансформировать инновационную ценность своей деятельности за счет персонального управления направленностью своей активности.

В настоящее время разработано необходимое учебно-методическое обеспечение: рабочие программы, учебно-методические пособия, высокотехнологичный тренажер «Конструктор продуктивных решений».

Заключение. Деятельностная модель дидактической платформы:

- 1) обеспечивает целостное представление процессов изменения субъектом состояния объектов практически в любой сфере современной экономики на основе единого системообразующего параметра «деятельность по изменению параметров состояния объектов»;
- 2) изменяет направленность процесса принятия решения в ходе деятельности от воспроизводства освоенных знаний к производству новых ценных знаний, что реализует коэволюционное развитие субъекта деятельности (студента, специалиста) и экономики;

- 3) поддерживает множество вариантов направления активности субъекта деятельности, обеспечивающих актуальное изменение состояния объекта деятельности;
- 4) создает условия для выработки и реализации решений качественно нового уровня (новые свойства, новые функции), с принципиально новыми возможностями на основе системного представления изменения состояния и свойств объекта деятельности в процессе направленной активности субъекта;
- 5) реализует переход обучающегося из пассивного приобретателя знания в специалиста-созидателя, способного создавать качественно новый продукт с инновационной ценностью практически в сфере деятельности любой за целостного представления продуктивной деятельности И осознанного выбора направления своей активности.

Список литературы

Анисимов Ю.П., Свиридова С.В. Перспективные направления стратегического развития инновационно-активных предприятий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2015. №2. С. 92-98.

Безуевская В.А., Пелихов Н.В. Опорный университет в Югре: миф или реальность? // Креативная экономика. 2018. Т. 12. $N ext{ iny } 7$. С. 1027-1038.

Берулава Г.А., Берулава М.Н. Инновационная методологическая платформа высшего образования // Вестник университета Российской академии образования. 2012. № 4 (62). С. 8-37.

Васильев В.А. Отказ от фундаментальности образования делает «компетенции» заведомой фикцией // Троицкий вариант. 2011. № 85. С. 6-7.

Вербицкий А.А. Новые грани вечной проблемы. Об образовании в контексте и вне его // Высшее образование сегодня. 2017. \mathbb{N}_{2} 8. С. 6-13.

Гавриков А.Л., Певзнер М.Н. Российские вузы на пути к институциональному многообразию: стратегия развития регионального опорного университета // Проблемы современного образования. 2018. \mathbb{N} 4. С. 84-101.



Дьяченко Ю.В. Функции образования и их роль в современном обществе. URL: http://www.km.ru/referats/5ec03d057cd24af18a0177acd-727b023 (дата обращения: 20.09.2018).

Кузьминов Я.И., Песков Д.Н. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 202-233.

Мельник Н.М. Методология профессиональной подготовки выпускника вуза к деятельности в условиях инновационной экономики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. $\mathbb{N} \ 2 \ (18)$. С. 126-137.

Мельник Н.М. Эволюционнодеятельностное образование — основа системной консолидации инновационной деятельности университета, предприятий, бизнеса // Научное мнение. 2017. № 12. С. 62-67.

Мельник Н.М. Инновационная технология подготовки лидеров глобальной конкуренции // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психологопедагогические науки. 2013. N = 2 (20). С. 129-141.

Наука. Технологии. Человек. Материалы «круглого стола» // Философия науки и техники. 2015. Т. 20. № 2. С. 5-50.

Нестеренко В.М. Параметрическое управление знанием в процессе решения профессиональных задач // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. \mathbb{N} 1 (15). С. 89-99.

Нестеренко B.M. Концептуальные положения системной генерации решения актуальных профессиональных задач // Вестник государственного технического Самарского Серия: университета. Психологопедагогические науки. 2015. **№** 3 (27).C. 161-169.

Павлова О.В. Компетентностный подход как основа модернизации современной системы высшего профессионального образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2. С. 72-75.

Попов А.А., Ермаков С.В. Культурноисторическая теория Л.С. Выготского и третье поколение антропо-практик развития. URL: http://opencu.ru/page/vigodskiyitri (дата обращения: 15.09.2018).

Склярова Е.Е. Концептуальная модель

инновационной экономики // Социальноэкономические явления и процессы. 2012. № 9. С. 155-164.

Университет в регионе: как есть и как надо / Пелихов Н.В., Каратаева Г.Е., Грошев А.Р., Безуевская В.А., Каратаев А.С., Косенок С.М. // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 4. С. 116-129.

Чирков В.А., Андреев В.В., Тарасова Н.П. Гуманитаризация образования и системодеятельностностный подход // Современные проблемы науки и образования: электронный журнал, 2013. № 6. URL: http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=11591 (дата обращения: 03.10.2018).

Щедровицкий Г.П. Структура знака: смыслы, значения, знания. М.: Восточная литература, 2005. 464 с.

Boucher, G., Conway, C. and Van der Meer, E. (2003), "Tiers of Engagement by Universities in their Region's Development", Regional Studies, 37 (9), 887-897.

Breznitz, S. and Feldman, M. (2012), "The engaged university", Journal of Technology Transfer, 37 (2), 139-157.

Carayannis, E. and Grigoroudis, E. (2016), "Quadruple Innovation Helix and Smart Specialization: Knowledge Production and National Competitiveness", Foresight and STI Governance, 10 (1), 31-42.

Education at a Glance 2017: OECD Indicators. URL: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en (дата обращения: 03.10.2018).

Johnston, A., Huggins, R. and Stride, C. (2012), "The Knowledge Networks of Higher Education Institutions: An Analysis By Type and Location", Entrepreneurship and Regional Development, 24, 475-502.

Kergroach, S. (2017), "Industry 4.0: New Challenges and Opportunities for the Labour Market", Foresight and STI Governance, 11 (4), 6-8.

Lawton-Smith, H. (2007), "Universities, innovation, and territorial development: a review of the evidence", Environment and Planning. Government and Policy, 25 (1), 98-114.

Nesterenko, V.M. (2018), Conceptual principles of engineering education based on the approach to evolutionary activity, in Handbook on research in the field of engineering education in a global context (pp. 463-476), IGI Global, Hershey, Pennsylvania, USA.

Popov, E., Vlasov, M. and Horst, H. (2016), "Resource Potential of Knowledge Generation",



Montenegrin journal of economics, 12, 101-114.

Preda, V. (2001), Printsipy didaktiki - v videnii psikhologii obrazovaniya i razvitiya [The principles of didactics - in the vision of psychology of education and development], in Radu, I. and Ionescu, M. (eds.), Dachiya, Cluj-Napoca, Romania.

Russell, B. (2003), The aims of education, Taylor and Francis Group, London, UK.

Schaeffer, P., Fischer, B. and Queiroz, S. (2018), "Beyond Education: The Role of Research Universities in Innovation Ecosystems", Foresight and STI Governance, 12 (2), 50-61.

Uyarra, E. (2010), "Conceptualizing the Regional Roles of Universities: Implications and Contradictions", European Planning Studies, 18, 1227-1246.

References

Anisimov, YU.P. and Sviridova S.V. (2015), "Future-oriented areas of strategic development of innovation-active enterprises", *Herald of Voronezh State University. Economics and Management*, 2, 92-98.

Berulava, G.A. and Berulava, M.N. (2012), "The innovative methodological platform for higher education", *Herald of the University of the Russian Academy of Education*, 4 (62), 8-37.

Bezuevskaya, V.A. and Pelikhov, N.V. (2018), "Supporting University in Ugra: Myth or Reality?", *Creative economy*, 12 (7), 1027-1038.

Vasil'ev, V.A. (2011), "The abandonment of the fundamental nature of education makes "competence" a deliberate fiction", *Troitsky option*, 85, 6-7.

Verbitskiy, A.A. (2017), "New facets of the eternal problem. On education in and out of context", *Higher education today*, 8, 6-13.

Gavrikov, A.L. and Pevzner, M. N. (2018), "Russian universities on the path to institutional diversity: a strategy for the development of a regional flagship university", *Problems of modern education*, 4, 84-101.

Dyachenko, YU. "Functions of education and their role in modern society", available at: http://www.km.ru/referats/5ec03d057cd24af18a0177acd727b023 (Accessed 20 September 2018).

Kuz'minov, YA.I. and Peskov, D.N. (2017), "What future awaits universities?", *Issues of Education*, 3, 202-233.

Mel'nik, N.M. (2012), "The Methodology of a graduate student's professional training for the activity in the conditions of innovative development of economy", *Herald of Samara State Technical* *University. Psychological-Pedagogical Sciences*, 2 (18), 126-137.

Mel'nik, N.M. (2017), "Evolution-activity theory of education – the basis of systemic consolidation of innovation activity of the university, enterprises, business", *Opinion of science*, 12, 62-67.

Mel'nik, N.M. (2013), "The Innovative Technology of the World Competition Leaders' Training", *Herald of Samara State Technical University. Psychological-Pedagogical Sciences*, 2 (20), 129-141.

"The science. Technology. Person. Materials of the round table (2015), *Philosophy of science and technology*, 20 (2), 5-50.

Nesterenko, V.M. (2011), "Parametric knowledge management in the process of solving professional problems", *Herald of Samara State Technical University*. *Psychological-Pedagogical Sciences*, 1 (15), 89-99.

Nesterenko, V.M. (2015), "Conceptual provisions of the system generation of solving urgent professional problems", *Herald of Samara State Technical University. Psychological-Pedagogical Sciences*, 3, (27), 161-169.

Pavlova, O.V. (2013), "Competence approach as the basis for the modernization of the modern system of higher professional education", News of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological-Pedagogical Sciences, 2, 72-75.

Popov, A.A. and Ermakov, S.V. "The cultural-historical theory of L.S. Vygotsky and the third generation of anthropo-pratik development", available at: http://opencu.ru/page/vigodskiyitri (Accessed 15 September 2018).

Sklyarova, E.E. (2012), "The Conceptual model of innovative economy", *Socio-economic phenomena and processes*, 9, 155-164.

Pelikhov, N.V., Karataeva, G.E., Groshev, A.R., Bezuenskaya, V.A., Karataev, A.S. and Kosenok, S.M. (2017), "University in the region: what it is and what it should be", *University management: practice and analysis*, 24 (4), 116-129.

Chirkov, V.A., Andreev, V.V. and Tarasova, N.P. (2013), "Humanitarization of education and a system-based approach", *Modern problems of science and education*, 6, available at: http://www.science-

education.ru/ru/article/view?id=11591 (Accessed 03 October 2018).

Chhedrovitskiy, G.P. (2005), Struktura znaka: smysly, znacheniya, znaniya [The structure of sign: senses, meanings, knowledge], Vostochnaya literatura, Moscow, Russia.



Boucher, G., Conway, C. and Van der Meer, E. (2003), "Tiers of Engagement by Universities in their Region's Development", *Regional Studies*, 37 (9), 887-897.

Breznitz, S. and Feldman, M. (2012), "The engaged university", *Journal of Technology Transfer*, 37 (2), 139-157.

Carayannis, E. and Grigoroudis, E. (2016), "Quadruple Innovation Helix and Smart Specialization: Knowledge Production and National Competitiveness", *Foresight and STI Governance*, 10 (1), 31-42.

Education at a Glance 2017: OECD Indicators (2017), available at: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en (Accessed 3 October 2018).

Johnston, A., Huggins, R. and Stride, C. (2012), "The Knowledge Networks of Higher Education Institutions: An Analysis By Type and Location", *Entrepreneurship and Regional Development*, 24, 475-502.

Kergroach, S. (2017), "Industry 4.0: New Challenges and Opportunities for the Labour Market", *Foresight and STI Governance*, 11 (4), 6-8.

Lawton-Smith, H. (2007), "Universities, innovation, and territorial development: a review of the evidence", *Environment and Planning*. *Government and Policy*, 25 (1), 98-114.

Nesterenko, V.M. (2018), Conceptual principles of engineering education based on the approach to evolutionary activity, in Handbook on research in the field of engineering education in a global context (pp. 463-476), IGI Global, Hershey, Pennsylvania, USA.

Popov, E., Vlasov, M. and Horst, H. (2016), "Resource Potential of Knowledge Generation", *Montenegrin journal of economics*, 12, 101-114.

Preda, V. (2001), *Printsipy didaktiki - v videnii psikhologii obrazovaniya i razvitiya* [The principles of didactics - in the vision of psychology of education and development], in Radu, I. and Ionescu, M. (eds.), Dachiya, Cluj-Napoca, Romania.

Russell, B. (2003), *The aims of education*, Taylor and Francis Group, London, UK.

Schaeffer, P., Fischer, B. and Queiroz, S. (2018), "Beyond Education: The Role of Research Universities in Innovation Ecosystems", *Foresight and STI Governance*, 12 (2), 50-61.

Uyarra, E. (2010), "Conceptualizing the Regional Roles of Universities: Implications and Contradictions", *European Planning Studies*, 18, 1227-1246.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Мельник Надежда Михайловна, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет» (443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244), кандидат педагогических наук, доцент, prfgo@rambler.ru

Nadezhda M. Melnik, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy Samara State Technical University (244 Molodogvardeyskaya Str., Samara, 433100, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, prfgo@rambler.ru



УДК 372.8

DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-3

R.L. da Costa¹ Al.H. Thereza Júnior₂ Distance technical education: brazilian case study

¹⁾ Goiás Federal Institute of Education, Science and Technology, IFG; av. Universitária s/n, Vale das Goiabeiras, 75400-000, Inhumas, Goiás, Brazil E-mail:renata.costa@ifg.edu.br

²⁾ Goiás State University, UEG, av. Araguaia 400, Vila Lucimar, 75400-000, Inhumas, Goiás, Brazil E-mail:alcides.junior@ueg.br

Abstract. This paper presents research results about online distance technical courses. The aim of the research was to analyze the online pedagogical practices developed as the need for technical training of each course. The main question was: Is it possible to develop technical training at a distance? We followed four different distance technical courses in three different regions of Brazil. The results indicate that for comprehensive training of professionals (technical, cultural and moral), distance technical courses should be actually hybrids: a combination between online (20 up to 50%, depending on the technical axis) and face to face. It was pointed out that the face-to-face classes need to be more useful with practical classes than just for evaluations, as it is in Brazil. Also, tutors need to be teachers. Finally, a course organization is proposed to make possible develop such classes and monitor the students by a shared teaching.

Keywords: distance education; distance learning; vocational courses; mediation; technical courses.

Information for citation: R.L. da Costa, Al.H. Thereza Júnior (2018) "Distance technical education: brazilian case study" Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 4 (4), 32-40, DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-3

Received 30 September 2018; Accepted 3 December 2018; Published 31 December 2018

Да Коста Р.Л.¹ Териса Мл. Ал.Х.² Дистанционное техническое обучение: результаты опыта в Бразилии

¹⁾ Федеральный Институт образования, науки и техники штата Гояс, ул. Университетская, Vale das Goiabeiras 75400-000, г. Иньюмас, штат Гояс, Бразилия E-mail:renata.costa@ifg.edu.br

²⁾ Государственный университет штата Гояс ул. Araguaia 400, Vila Lucimar,
 75400-000, г. Иньюмас, штат Гояс, Бразилия E-mail:alcides.junior@ueg.br



Аннотация. В статье представлены результаты изучения эффективности дистанционно-технологического обучения в образовательной практикев Бразилии. Приведены результаты анализа преподавательской деятельности онлайн, в том числе при технической подготовке к преподаванию различных предметов. Целью статьи является ответ на вопрос – возможно ли осуществить техническую подготовку и качественное обучение дистанционно? Авторами проанализированы четыре различных дистанционных технологических курса в трех регионах Бразилии. Результаты исследования показали, что качественная дистанционная подготовкаспециалистов (как технических, так и гуманитарных направлений), проходивших обучение по соответствующим курсам, возможна при комбинированной форме обучения: пропорция между онлайн и аудиторной учебой должна составлять от 20 до 50% в зависимости от направления подготовки. На основе проведенного исследования установлено, что аудиторные классы более полезны для практических занятий, а не только для оценки знаний, как это принято в Бразилии. Кроме того, тьюторы, ведущие курсы, должны быть специалистами в преподаваемой области, иметь образование. Курсовая организация педагогическое комбинированного обучения создает наиболее оптимальные условия для получения качественного дистанционного образования.

Ключевые слова: дистанционное образование; дистанционное обучение; заочное обучение, профессиональные курсы; посредничество; технические предметы.

Информация для **цитирования:** Да Коста Р.Л., Териса Мл. Ал.Х. Дистанционное техническое обучение: результаты опыта в Бразилии // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 4. С. 32-40. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-3

Статья поступила 30 сентября 2018 г.; Принята 3 декабря 2018 г.; Опубликована 31 декабря 2018 г.

Introduction. In Brazil, since 2002, Technical Professional Education has been the focus of government policies and, for that reason, its offer has been expanded throughout the country. Despite the stimulus to expansion, Brazil is a country of great dimensions and geographical differences and so there are still many regions without schools that offer a free qualified public professional education. For this reason, since 2007, the provision of distance technical education was regulated through the creation of the *Rede e-Tec Brasil Program*.

In recent years, distance technical courses have increased their offer of 8% per year, representing 11% of distance learning in Brazil¹.

¹Brazilian Association of Distance Education. Census EaD.br: Analytical Report on Distance Learning in Brazil 2014. Curitiba: Ibpex. 2015. Brazil. URL:

Despite this, since the first courses in 2007, they have not been evaluated, of any kind, by the government. Thus, from the perspective of a pedagogical evaluation, this article brings results of a research that proposed to accompany four technical online courses from the federal network. The objective was to verify their training possibilities, considering that it is recommended in Brazilian official documents that technical professional training should offer integral training (professional, civic, moral) to its students².

http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_p

²Brazil. A New Model of Professional and Technological Education: Conceptions and guidelines. Brasília. 2010. Brazil. URL: http://portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com_docman&task=doc_download



Having been verified by the research data insufficient proposals, mainly for the dimension of the technical training made at a distance, we invested in a large bibliographical study that, concatenated to such data allowed us to present a pedagogical proposal based on the concept of hybrid education aiming to attend the integral formation without prejudice to technical training. In the following sections, we present the results of the research and its proposal in a detailed way.

Integral human development and its relationship with teacher mediation. In human development, according to Vygotsky (Vygotsky, Luria, 2007), "cultural development overlaps with the processes of growth, maturation, and organic development". Human development is socio-historical and cultural according to its insertion and participation in social practices, especially in the formal educational processes that act intentionally on the formation of the individual. In the intentionality of the teaching processes, what makes special difference is the teacher mediation.

The integral development of the individual is characterized by the articulated development of its intellectual and behavioral capacities, that is, the acquisition of technical-scientific knowledge and their corresponding cognitive capacities. From the articulation necessary for higher levels of human development, even with technological diversity, the one who has the professional knowledge and authority to do so is the teacher, that is the professional of education, because it is predominantly a process of social relation.

Vygotsky explains that "[...] culture gives rise to specific forms of conduct, modifies the activity of psychic functions, builds new levels in the system of developing human behavior," and this edification itself is shaped by means of a "living" teaching process, which "... must be the subject of a real scientific study" by the student. For this reason, it is that the teacher,

according to his mediation, makes a difference in the development of the student (Vygotsky, 1931).

Research, by Vygotsky School, shows that intelligence is not innate and no longer reaches higher levels by keeping itself only with the students' everyday knowledge. Rather, it takes intentional action, directed toward the development of dialectical thinking. In every step of education "... theoretical thinking does not arise nor develop in people's daily lives, it develops only in such an instruction, whose programs are based on the dialectical understanding of thought. It is precisely this teaching that has the developmental character" (Davydov, 1988). "Cognitive development is manifest not only through acquisition of knowledge, but also through its inclusion in the exercise of intellectual procedures such as logical thinking, observation, remembering and imagining" (Guseva, Soshowski, 1997: 16).

This means that, in the perspective of Vygotsky's Historical-Cultural Theory, the teacher must prepare a teaching in which the student participates in an investigative way according to the logical-investigative characteristics of each area. In this line, the activities that are part in the teaching-learning process should be problematized, contextualized from real examples, including, since the beginning, forms of activities in which students can research, reflect, analyze, suppose, simulate, organize and record their reasoning, among other verification and exposure actions, so that they themselves can construct the concepts. "The teacher directs student's attention and leads them toward finding the existing connections and dependencies themselves. Students are led toward explaining specific dependencies and making conclusions" (Guseva, Solomonovich, 2017:779). In addition, activities should take place starting from collective to individual, from spontaneous research to oriented actions, until learning objectives are reached, as illustrated in Fig.:



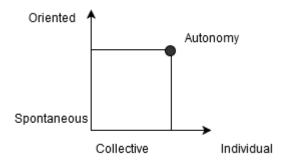


Fig. Example of autonomy development. Рис. Пример развития самостоятельности. Source: Theauthors.

In the course of the development of the activities, there should also be questions in order to stimulate reflections which are responsible for orientating the actions regarding the object of study. The role of the teacher should therefore be to monitor and intervene, in order to direct the student in the transformations with the object until the student is able to appropriate it and to develop the activity autonomously. Autonomy is built according to the participation in socio-cultural practices. It is not innate. So it is not because a person is an adult that he/she is autonomous (Costa, Thereza, 2015: 91-100).

In this way, teacher mediation, although planned, is not a previously fixed action. It is part of a planning that should be flexible, so that while he assists the students and verifies their understanding, the teacher proposes activities that lead students to overcome the gaps and difficulties diagnosed until they master the knowledge. Didactic mediation is a process of monitoring and pedagogical-cognitive intervention composed of actions, observations and intentional statements of the teacher, dependent on the students' participation so that they can succeed.

Within this type of education, emancipated, it is essential that the teacher develops a pedagogical-didactic mediation, that is, that deals, at the same time, with the student's relations with the knowledge and their social relations arising in the process and the need to develop rules for the use and norms of the ethics of "computer behavior" (Guseva, 2008: 171). According to Lenoir, learning is inseparable

from the relationship of mediation and implies a practical and regulatory interactivity between the learning subjects, the object of study, norms in general and an individual socially invested of mandate, that is, the teacher. For this author, it is not possible to reach such superior levels or articulate an integral formation without a specifically planned teaching action. Cognitive development is a guided process which, for the purposes of intellectual emancipation, "... requires pedagogical-didactic mediation, mandatory for unleashing a relation of cognitive objectification of scientific character", and consequently, the integral formation of the individual (Lenoir, 2014).

Several other studies show different levels of students' appropriation of knowledge according to the teaching performance (Bressoux, 1994; Cusset, 2011; Guseva, 2011: 23-27; Guseva, Lakhmostov,2015; Nye, 2004: 237-257). Cusset also asserts that the differential comes from the way the pedagogical-didactic relationship is concretized in the process. Thus, the mediation of the teacher, as a human being invested with professional knowledge and authority, is a differential factor, since he is responsible for intentionally conducting the teaching-learning process.

Instrumental teacher mediation. Lenoir characterizes the instrumental type of teacher mediation due to the preponderance of actions restricted to the resolution of operational conflicts, resource sharing and negotiation procedures, to the detriment of a regulatory and auxiliary teaching activity focused on student learning. Such mediation is centered, above all,



on the operative dimension of the mediating action and on the adoption of the idea that teacher mediation is neutral, that is, not related to the formation of students' behaviors and opinions (Lenoir, 2014).

Instead of focusing on the student's degree of learning and positioning itself as neutral, instrumental teaching mediation has the socio-educational purpose of not contributing to a formation that emancipates individuals in a socio-intellectually way. By having neutral positioning, the teacher does not intentionally act in order assist the student to advance to higher levels nor to correct and teach social behavior, leaving the formation to the student's dedication. This posture directs formation to something reduced to training linked, at most, to low complexity technical competences, as it neglects the analytical, critical and contextualized dimensions of the training.

Thus, this perspective of teacher mediation addresses the problems that arise in the teaching-learning process such as problems of intellectual incapacity or lack of student's dedication, since the teacher is not responsible for teaching.

The pedagogical-didactic teaching mediation. The pedagogical-didactic teaching mediation that guides the student towards integral development is fundamental to dialectical logic which means that "it rests on the ontological postulate that every human being is constructed collectively by building with one another the reality in time and in space and aims at some form of social emancipation" (Lenoir, 2014).

Lenoir explains that the role of pedagogical-didactic mediation includes, in addition to cognitive and moral development, the affective dimension related to the importance of the social role of the subjects involved in the teaching-learning process and inserted in a society. In this perspective, this author calls the "powerful mediator" (op. Cit.), the desire (Lenoir, 2014). The desire of each one for the knowledge is born from the desire expressed and socially shared and is renewed in relation to the social recognition, and the teacher has a center role in it.

In this logic, the concretization of educational-didactic mediation in educational processes necessarily requires conditions that allow the construction of pedagogical social relations based on activities with dialogues, reflection, manipulation and collective and individual productions. Thus, pedagogical-didactic mediation extrapolates actions of negotiation, technical assistance and information communication. Such mediation corresponds to a network of integrative and regulatory actions that occur along the path of the pedagogical social relation, intentionally planned with contents in activities whose nature is scientific, in order to lead students to an articulated intellectual, affective and moral development.

Lenoir considers such mediation an educational intervention because it triggers intellectual changes in the subject until he reaches the desired goals. In this sense, pedagogical-didactic mediation is characterized by a set of intellectual interventions, dialectically constructed, based on the objectives of teaching, working conditions and the various forms of participation (Lenoir, 2014).

The methodological path of the research. This research is characterized as a multiple case study (Gil, 2002), since it analyzes courses from three different schools. We used the central categories of the historical-dialectical materialism method as an analysis guide: contradiction, mediation and totality (Cury, 1986).

Four technical distance courses of the federal public network were surveyed in three renowned schools at a technical level in different regions of Brazil. The courses analyzed were: Technical Course in Informatics (South Region, Southeast Region), Technical Course in Environmental Management (Southeast Region) and Technical Course in Sugar and Alcohol (Central-West Region).

The data was collected from the documental research of current legislation for professional technical education, pedagogical projects of the courses, records of classes in synchronous and asynchronous tools (Forums and chats) of the virtual environment used, tasks, evaluations, and Coordinators (7), teachers (7),



tutors (5) and students were also interviewed (46). On-site visits were also made in order verify the infrastructure and activities carried out at the poles, as detailed in Costa (Costa, 2015). For this article, we will focus only on pedagogical-didactic data.

Results and discussions. Regarding the campus, which should support and complement the pedagogical and administrative actions carried out online, they meet only the students' demands concerning administrative services. As for the pedagogical assistance for dealing with task-solving problems and to perform specific classes for professional practices to complement the training, the provided service is precarious and the most stated reason is the fact that the tutors do not have specific knowledge regarding the subjects. The only criteria required to hire them is high school level. The tutors are supposed to assist the student in different subjects. Even when they are teachers, they do not work according to their under graduation majors.

As for the courses developed during the course, complementary socio-cultural and scientific activities, technical visits, laboratory practice classes and socio-environmental and human training disciplines were eliminated. One of the courses eliminated even the internship. The classes found for these courses had around 50 students per campus, which means that one single teacher/tutor was responsible for assisting at least two hundred and fifty students.

Only one of the courses provided a weekly meeting in campus so that students could have a videoconference lesson with the teacher of the subject. This same course also offered weekly chat with the teacher himself/herself. This course was the only one not to have an evasion level higher than 25%. All the others had a level of evasion from 36% to 49%.

The students also stated that they need content assistance with the teacher, more practical classes and appointments within a short notice. Teachers complained about the excessive number of students per class and the fact that the tutors did not have a major in the field of the course as vehement problems. For these

reasons, they had to change their lesson planning to objective and individual activities which didn't require the frequent use of labs.

Some tutors have said that they felt unhelpful because they couldn't help students in solving the exercises. They also stated that teachers took too long to answer their questions and for that reason they weren't able to promptly solve the students' doubts. Both teachers and tutors stated, during interviews, that if tutors were hired by area, they could help a lot more in student learning and they could assist students online and face-to-face. Consequently teachers would not have to restrict their lesson planning to objective activities.

Based on Lenoir's concept of pedagogical-didactic mediation, it can be affirmed that the constant restriction to objective activities and the lack assistance and regulation of activities by a professional invested in knowledge do not support activities that can develop reflection and analysis for students' cognitive development. It's all about reading the material available, memorizing and answering the questionnaires (Lenoir, 2014). There is an intense impoverishment of the teaching-learning process, which, combined with the elimination of practical activities, does not only affect the integral formation of students, but also produces vulnerable technical training.

When we take into consideration what Vygotsky and Luria (Vygotsky, Luria, 2007), Davydov (Davydov, 1999) and Lenoir said on the role of desire for studying, will and desire are underestimated when we disregard the affective dimension of social relations that occur through the various forms of communication (Lenoir, 2014). Thus, we've come to the hypothesis that high rates of evasion in these courses might be linked to the students' feeling of non-accomplishment, because they feel abandoned and are aware of the their insufficient learning, and that influence their confidence in the course. Although the dominant discourse diffuses the idea that being autonomous is enough to adapt oneself to a distance course, the statements show that cognitiveaffective needs permeate the teaching-learning process and, when these needs are not sus-



tained, they may trigger feelings of neglect and disregard.

These testimonies indicate the occurrence of instrumental teacher mediation. On the other hand, they show that the teacher mediation found, mediated by the physical and pedagogical work conditions, especially the number of students and the untrained tutor, could not culminate in a different situation. The current adopted model itself does not create conditions for teachers develop an effective pedagogical work neither in the online environment nor in the campus (Costa, 2015). The tutor-teacher relationship that was supposed to be complementary, it becomes disconnected. The current model of distance technical training in Brazil, therefore, does not correspond to the recommended goals presented in the official documents regarding integral formation.

It is important to remind that when searching for the emancipation of the human being, "... mediation cannot be reduced to some technical and instrumental dimensions" (Lenoir, 2014), the possibilities for a wide development of workers who attend these courses are small. Thus, if on the one hand we can find a certain democratization of access, due to the temporal and flexible access, on the other, it is clear that it is a questionable democratization since it does not deal with the qualitative dimension.

Conclusions: a prospective vision for distance education courses. Based on this research, the need to rethink the current model of distance education (DE) in Brazil is evident, since the technical courses are necessary both for regional development, reflecting on the country's development and as a means of professional satisfaction for the citizen.

Regarding the online teacher mediation, it was pointed out that their teaching attempts, in the distance technical courses of the federal network, do not correspond to the full training recommended in the official documents and even the technical training is questionable. On the other hand, it has also become apparent that, as long there is socio-technical relationship established among students, teachers and

technologies, pedagogical-didactic mediation possibilities exist.

This research showed that the central problem that affects most distance courses in Brazil, quality complaints and the high dropout rate, is not the physical separation between the subjects, as this can be overcome by the technological means integrated with an organization Curricular-pedagogical framework that provides conditions for rich pedagogical practices. The problem is the disarticulation of these elements, focusing on cheaper structures that provide minimal conditions for teachers perform their lessons. According to Libâneo (Nye, 2004: 237-257), the quality of educational processes lies in how teacher mediation integrates cultural and technological mediation, etc., to help the student to move forward. Thus, it is necessary to invest in teachers and their working conditions in distance courses.

Regardless of the communicative potential of information and communication technologies (ICT), for their pedagogical use, they are dependent on the teacher's pedagogical posture that also depends on training. ICTs themselves cannot meet the human needs that permeate the teaching-learning process. Therefore, many negative feelings regarding the monitoring and care of the students were revealed. These results sustain the assertive that the curricular structures of the courses that have few face-toface meetings should contemplate regularity and quality in the online meetings. The cognitive-affective needs that can only be mitigated from regular pedagogical social relations are natural to the teaching-learning processes and the response to them will fuel the desire to learn and stay in the course. This includes monitoring by teachers. We understand that the way tutoring currently takes place in the structures presented does not meet the demands of the students, as they need teachers with specific training both for online demanded questions and for face-to-face activities at the campus. In addition, although the national documents have included the term tutor as dissociated to teaching, the surveys (Costa, 2015; Tonetti, 2012) show that they are engaged in teaching and teaching activities. This change of nomencla-



ture is an artifice for the precariousness of the teaching work and, consequently, its remuneration. The lack of professional supervision leads to the procrastination of online assistance, students' demotivation, the underutilization of the campus as a complement to the teaching-learning process with practical technical activities and, consequently, insufficient training for students. Therefore, it would take a set teachers working together to provide any kind of pedagogical assistance.

According to the data we found, we propose an approach that we call integrated shared teaching (Costa, 2016: 517-525). This term was proposed taking three aspects into consideration: the concept of pedagogical-didactic mediation, the influences of hybrid education research (Hom, Staker, 2015) and legal studies on shared guarding¹. Hybrid education, in general, refers to models that use articulated face-toface and virtual moments to compose the course schedule. So it would be neither distance nor face-to-face, but both at the same time. The term represents the need to incorporate online moments in face-to-face education (Hom, Staker, 2015), but today it is used for the opposite as well: online distance learning can be embedded in face-to-face moments in order to explore what is best under these two conditions. As a result, we take advantage of the importance of exploring the diversity of technologies and training spaces in order to carry out quality online education processes, which has been difficult to do when completely online.

The concept of shared custody in Brazil refers to "joint responsibility and the exercise of the rights and duties of the father and mother who do not live under the same roof, concerning the family power of their children". That is exactly what we are talking about in teaching. We have found that it is necessary to share the responsibility of teaching between a teacher who attends online and another face-to-face, in an integrative way, that is, it is not a question of sharing tasks, but instead both should com-

plement the pedagogical supervision of one another concerning the teaching-learning process that takes place at a distance in order to help the student to learn.

One possibility for shared teaching be made possible is to change the pedagogical and curricular structure of the courses to a set of smaller courses that compose the student's formative itinerary. Groups of subjects that constitute shorter formations that we call intermediate terminalities or formative itineraries. This allows the group of courses being executed to have a similar training core. From this, it is possible to have a teacher with training in the main area of the group of subjects being executed to follow the activities of the students. In addition, considering that each course works with at least three campus, the teachers of each campus can be selected according to the necessary complementary areas, since they will share the online mediation, complementing the other's gaps so that all the needs of the solved.

In order to share AVEA's online space for shared and complementary didactic mediation, even if a teacher is responsible for the subject, shared teaching makes it possible to improve assistance to doubts in time and quality of response, the activity supervision, the construction of the following tasks and face-to-face activities in campus.

References

Bressoux, P. (1994) Research on the effect of schools and effects of teachers Revue Française de Pédagogie. 108. 91-137. France.

Costa, R.L., Thereza, J.A. (2015) Online education: Some differences between the pedagogical discourses and the actual perception of students. Cadernos de Educação, Ciência, Tec. e Sociedade. 8. 1. 91-100. Inhumas. BrazilURL: http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/ (Accessed 29 September 2018)

Costa, R.L. (2016) Integrated shared teaching: bases for proposal of pedagogical architecture for distance learning courses. Workshops of the Brazilian Congress of Informatics in education. 517-525. Uberlândia. Brazil. URL: http://www.brie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6973/4847 (Accessed 9 September 2018)

Costa, R.L. (2015) Distance technical education: study of teacher mediation in the federal e-Tec

¹Brazil. Law № 11.698, June/13/2008. It establishes and disciplines shared custody. Brazil. URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11698.htm



Brazil Network. Thesis (PhD) – Pontifical Catholic University of Goiás. Goiânia. Brazil.

Cury, C.R.J. (1986) Education and Contradiction: methodological elements for a critical theory of the educational phenomenon. Cortez Editor.São Paulo. Brazil.

Cusset, P.Y. (2011) What does research on the "teaching effect" say? The analysis note. Strategic Analysis Center. Juillet n. 232. Brazil.

Davydov, V.V. (1999) The study activity. Escola Inicial Journal, n. 7. Brazil.

Davydov, V.V. (1988) Problems of Developmental Teaching:The experience of theoretical and experimental psychological research − Excerpts", Soviet Education Journal, August / VOL XXX.№ 8. Russia.

Gil, A.C. (2002) How to design research projects. Atlas Editor, 4th ed.São Paulo. Brazil.

Guseva, L.G., Sosnowski, A.N. (1997) Russian Education in Transition: trends at the primary level. Canadian and International Education.26.1. 14-31.

Canada.URL:http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol26/iss1/3 (Accessed 9 October 2018).

Guseva, L.(2008) Internet and distance education in British Columbia, Canada // Modern technologies in the educational process // Magnitogorsk: MaSU. 170-172. Russia.

Guseva, L. (2011) K voprosu ob innovatsionnykh tekhnologiiakh obucheniia. // Questions and experience of the complementary education development in the context of its reform/ Magnitogorsk: MaSU.23-27. Russia.

Guseva, L., Lakhmostov, A. (2015) On the education informatization in Russia. Criar Educação, UNESC. 4, 2, 2264. Brazil URL: http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/226 4 (Accessed 26 October 2018).

Guseva, L. Solomonovich, M. (2017) Implementing the Zone of Proximal Development: From the Pedagogical Experiment to the Developmental Education System. International Electronic Journal of Elementary Education, 9. 4. 775–786. URL

https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/vie w/284 (Accessed 6 October 2018)

Hom, M.B., Staker, H. (2015) Blended:Using disruptive innovation to enhance education. Grupo A Educação. S/A. Brazil.

Lenoir, Y. (2014) Mediations at the heart of teaching-learning practices: A dialectical approach: From the foundations to their updating in classroom elements for a theory of educational intervention. Longueuil. Canada.

Libâneo, J.C. (2002) Didactics: Old and new themes. Brazil

Nye, B., Konstantopoulos, S. and Hedges, L.V. (2004) How large are teacher effects. Educational Evaluation and Policy Analysis.26. 3. 237-257. USA

Tonetti, F.A. (2012) Tutor is professor: Some considerations about teaching in distance education. In:International Symposium of Distance Education. 1.1. BrazilURL: http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/119 (Accessed 12 October 2018).

Vygotsky, L.S. (1931) History of the development of the higher psychic functions. Selected Works (Vol.III). Editorial commission for the Russian language edition. Academy of Pedagogical Sciences of the URSS.Cuba.

Vygotsky, L.S. and Luria, A. (2007) The instrument and the sign in the development of the child. Edition by Pablo del Río and Amelia Álvarez. Childhood and learning Foundation. Cuba.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Рената Луиза да Коста, доцент кафедры компьютерных наук, Федеральный Институт образования, науки и техники штата Гояс (75400-000, Бразилия, штат Гояс, г. Иньюмас, ул. Университетская, Vale das Goiabeiras), кандидат педагогических наук, доцент, гепаta.costa@ifg.edu.br

Алсидес Хермис Териса Мл., магистр кафедры иностранных языков, Государственный университет штата Гояс (75400-000, Бразилия, штат Гояс, г. Иньюмас, ул. Araguaia 400, Vila Lucimar), alcides.junior@ueg.br

Renata Luiza da Costa, Assistant Professor, Master Degree in Electrical and Computer Engineering, Goiás Federal Institute of Education, Science and Technology, IFG (av. Universitária s/n, Vale das Goiabeiras, Phd Degree in Education, 75400-000, Inhumas, Goiás, Brazil), Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, renata.costa@ifg.edu.br

Alcides Hermes Thereza Júnior, Master of Foreign Languages, Goias State University Goiás State University (UEGav. Araguaia 400, Vila Lucimar,75400-000, Inhumas, Goiás, Brazil), alcides.junior@ueg.br



УДК 378.147: 811.111 DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-4

Yu.A. Prokopenko*, E.A. Karabutova Mastering students' English fluency and proficiency through internet-based project activities

Belgorod State National Research University, 85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia E-mail: prokopenko_yu@bsu.edu.ru*

Abstract. The article is devoted to the problem of non-linguistic students' English fluency and proficiency development through information and communication technologies (ICT), in particular with Internet-based project activity. As a target language in the University training system of future specialists, the English teaching course aims to provide students with an opportunity to acquire communicative and professional foreign language competence. Thus, the aim of the study is to identify the effective ways of the English fluency skills development through ICT in the university course. The article analyzes the key concept of "information and communication technology" from the point of view of Russian and foreign researches. The authors view this term as a set of tools and methods for converting information data to obtain a new quality information product. Due to the global society informatization, the revision of English teaching objectives and content as well as the search for new ways to improve teaching methods the relevance of ICT application is proved. A list of basic criteria for teachers to evaluate Internet sites is developed. Based on the main characteristics of the educational Internet project the authors determine the conditions and advantages of mastering students' English fluency and proficiency. The paper gives specific practical recommendations on how to organize Internet-based project activities. The authors conclude that ICT is a powerful and effective resource to improve the quality of English teaching in the University course due to authentic material introduction into the educational process and creating a real environment for foreign language communication.

Keywords: ICT; internet; project activity; foreign language, teaching English; fluency; proficiency.

Acknowledgements: We are grateful to Belgorod State National Research University for funding this project. The research on this paper has been a thoroughly two-way collaborative matter: the actual writing has been the responsibility of the authors.

Information for citation: Prokopenko, Yu.A. and Karabutova E.A. (2018) "Mastering students' English fluency and proficiency through internet-based project activities", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 4 (4), C. 41-52. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-4

Received 15 July 2018; Accepted 3 December 2018; Published 31 December 2018



Прокопенко Ю.А.*, Карабутова Е.А.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза посредством интернет-проектов

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, д. 85, ул. Победы, г. Белгород, 308015, Россия E-mail: prokopenko yu@bsu.edu.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития иноязычной коммуникативной компетентности у студентов неязыковых специальностей посредством применения современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), в частности, интернет-проектов. Программа обучения английскому языку в системе подготовки будущих специалистов вуза направлена на предоставление студентам возможности приобретения коммуникативной и профессиональной иноязычной компетенции. Целью исследования является выявление эффективных путей формирования знаний студентов о системах изучаемого языка и развития навыков свободного владения иностранным языком (ИЯ) посредством ИКТ в курсе преподавания английского языка в университете. В работе анализируется ключевое понятие «информационные и коммуникационные технологии» с точки зрения российских и зарубежных исследователей. Данный термин понимается авторами как совокупность средств и методов преобразования информационных данных для получения информации нового качества продукта. Обоснована актуальность использования ИКТ в курсе обучения иностранному языку в связи с глобальной информатизацией общества, пересмотра содержания и целей преподавания ИЯ, а также поиска новых путей совершенствования методов обучения. Авторами разработан перечень базовых критериев для оценки сайтов преподавателями ИЯ. На основе базовых характеристик учебного интернет-проекта обозначены условия и преимущества развития коммуникативной компетентности студентов на иностранном языке. Предложены конкретные практические рекомендации для организации иноязычной проектной деятельности с использованием определенных Интернетресурсов. Сделан вывод о том, что, предоставляя возможность внедрения аутентичного материала в учебный процесс и создавая реальную среду для иноязычного общения, ИКТ являются мощным и эффективным ресурсом для совершенствования качества преподавания иностранного языка в рамках университетского курса.

Ключевые слова: иностранный язык, ИКТ; интернет; проектная деятельность; коммуникативная компетенция; иноязычная коммуникация.

Благодарности: Мы благодарны Белгородскому Государственному Национальному Исследовательскому Университету за финансирование этого проекта. Исследование в этой статье является полностью двусторонним совместным трудом, за который авторы несут ответственность.

Информация для цитирования: Прокопенко Ю.А., Карабутова Е.А. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза посредством интернет-проектов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 4. С. 41-52. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-4

Статья поступила 15 июля 2018 г.; Принята 3 декабря 2018 г.; Опубликована 31 декабря 2018 г.



Introduction. Nowadays, the modern world can't be imagined without Internet. In our daily routine we need to use different gadgets with Internet access. In recent years, the teaching diversity has been gaining a wide popularity in response to the rapidly growing abundance of the Internet. English teaching tools and syllabuses are being constantly changed according to the requirements of the digital society. Such popularity of the Internet and computer technology among young people and the society as a whole, have created serious prerequisites for a successful integration of information and communication technology (ICT) into the educational process.

In the English teaching classroom, using websites is one of the easiest and least stressful ways of getting started with technology. There is a large and constantly expanding collection of resources on the web, at a variety of levels and covering a great choice of topics. A teacher has the opportunity to choose specific sites, monolingual or multilingual sites, sites with multimedia, or just simple texts from authentic sources or ELT (English Language Teaching). The web is a wonderful source of content which can be used as a window to the wider world outside the class, and, of course, a readily available collection of authentic material. As such, it is a much larger repository of content than there used to be readily available to any teacher and his/her students.

The English teaching course, as a target language in the University training system of future specialists, aims to provide students with the opportunity to acquire communicative and professional foreign language competence.

In our practice, we use a communicative approach which is based on the teaching model of appropriate social language through communication in real-life situations. It includes such parameters as motivation, purpose, informative value, novelty, pragmatism, functionality, and the nature of the interaction between a teacher and a student, as well as the system of speech means. The syllabus involves flexibility and diversity of learning tools, their consistency with the ultimate goal of training as well as the student's social and personal needs.

In this regard, the experience exchange of ICT application in teaching English to non-linguistic students is quite relevant, especially in the period of society global informatization, content and learning goals revision and search for new ways of teaching methods development.

Thus, the aim of our research is to find out the suitable ways of students' foreign language fluency and proficiency development by means of ICT through a university English teaching course.

Main part. According to Daniels (Daniels, 2002), within a very short time, ICTs have become one of the basic building blocks of modern society. Nowadays, many countries regard understanding ICT and mastering the basic skills and concepts of ICT as a part of the education core, together with reading, writing and numeracy.

Pelgrum and Law state that near the end of the 1980s, the term 'computers' was replaced by "IT" (information technology) signifying a shift of focus from computing technology to the capacity to store and retrieve information. This was followed by the introduction of the term "ICT" (information and communication technology) around 1992, when e-mail started to become available to the general public (Pelgrum, Law, 2003). Nowadays there are different interpretations of the term "ICT".

According to the United Nations report (1999), ICTs cover the Internet service provision, telecommunication equipment and services, information technology equipment and services, media and broadcasting, libraries and documentation centers, commercial information providers, network-based information services, and other related information and communication activities. According to UNESCO¹, information and communication technology may be regarded as the combination of "informatics technology" with other related

¹ UNESCO, (2002), Information and Communication Technology in Education, A Curriculum for Schools and Programme for Teacher Development, (ed. P. Resta), UNESCO, Paris, available at: http://unesdoc.unesco.org/ images/0012/001295/129533e.pdf



technology, specifically communication one. Various types of ICT products available and having relevance to education, such as teleconferencing, email, audio conferencing, television and radio broadcasts, interactive radio counselling, interactive voice response system, audiocassettes and CD ROMs etc. have been used in education for different purposes (Bhattacharya, Sharma, 2007; Sanyal, 2001; Sharma, 2003). As Kent admits (Kent, McNergney, 1999), "ICT in education refers to "information and communication technology such as computers, communications facilities and features that variously support teaching, learning and a range of activities in education". Moreover, the term Information and Communication Technologies includes technologies in which the computer plays a central role, i.e. Computer Assisted Language Learning (CALL), the internet, and variety of generic computer applications. Hoven introduced the concept of "Computer-Enhanced Language Learning" and says that it will enable students to pool their knowledge in effective ways and enhance peer correction and language repair work. Computers enable students to work at their own pace (Hoven, 1999).

Davis, Tearle, Lemke, Couglin, Yusuf Stete: the field of education has been affected by ICT, which has undoubtedly affected teaching, learning and research (Yusuf, 2005). ICTs have the potential to accelerate, enrich, and deepen skills, to motivate and engage students. It helps to relate school experience with business activities, to create economic viability for tomorrow's workers, as well as to strengthen teaching and provide changes in schools.

According to Cabero's point of view, "the flexibilization time-space accounted for by the integration of ICT into teaching and learning processes contributes to increase the interaction and reception of information. Such possibilities suggest changes in the communication models, teaching and learning methods used by teachers, giving way to new scenarios which favor both individual and collaborative learning". The use of ICT in educational settings by itself acts as a catalyst for change in this domain. ICTs by their very nature are tools that encourage and support independent learning.

Students, using ICTs for learning purposes, become immersed in the process of learning. As more and longer students use computers as information sources and cognitive tools, their learning achievements will depend on the influence of the technology support (Jonassen, Reeves, 1996).

In the opinion of Pete Sharma and Barney Barret, there are several reasons for using technology in language teaching. First of all, it can be motivating, it offers the possibility to work autonomously or interact and collaborate with others. Technology also provides language performance with instant feedback in various tasks and exercises. ICT can also be an extension of the classroom and can be time saving. Finally, it promotes language learning with fresh authentic and motivating Internet materials directly. Using blended learning, which is defined as "a language course that combines a face-to-face classroom component with an appropriate use of technology", the researchers suggest that "positive learning outcomes are most apparent when clear roles are assigned to the teacher and to the technology" (Sharma, Barret, 2007).

Nachoua admits that the skill of listening is of key significance for English language learners to acquire. It is also a very intricate skill to teach. The concept of pronunciation, whether that is to understand or produce language, also raises problems for non-native speakers. Using Computer Assisted Language Learning is a way to motivate language learners to take a dynamic role in their learning instead of acting as passive listeners (Nachoua, 2012).

As long as these days English is regarded as a lingua franca, the skill of speaking has become a skill of paramount significance to acquire. Güngor M.A. states that in an online foreign language speaking class, virtual classes are designed with principles of ELT and Elearning. They go along with the techniques that raise interaction, vocabulary integration and use of English, while providing a stress-free environment in order to motivate even taciturn students to participate and produce spoken language (Güngor, Demirbas, (2010).

Considering the development of literacy skills as a matter that stresses students a lot,



Castek emphasizes that online adventure reading is a way to take all that stress away and turn it into enjoyment. At present days, students have a very magic tool - the Internet, which can motivate them and help them to improve their literacy skills. Besides, encouraging students to visit online book clubs and interact with other readers enhances their critical thinking providing them with skills and strategies which will enable them to make the most of the ICTs available to them. No doubt, it is important to feel relaxed when doing so, hence to know how to use this new tool, not to see this as a convoluted experience, to enjoy collaboration and problem solving and to have positive prior experience on these topics. Evidently, students with negative experiences are more likely to gain less from this process. Developing positive disposition in the direction of technology will build a relationship between the students and reading and writing which will allow them increasing their opportunities on every aspect of their lives in our world which is an 'information-centered' one today (Castek, Bevans-Mangelson, Goldstone, 2006: 715).

Gökhan Orhan reports in his findings (Gökhan, 2016: 580) that vocabulary teaching with ICT is the most widespread. He argues that vocabulary knowledge is an indispensable part of language learning and considers vocabulary to be a useful supplementary aid for language learning.

In Russia, the problem of ICT introduction into the practice of foreign language teaching was widely considered by such scientists and educators as E. G. Asimov, V. P. Bespalko, B. S. Gershunsky, I. O. Loginov, E. I. Mashbits, R. P. Milrad, E. S. Polat and others.

According to the opinion of E. S. Polat, Russian grand PhD of Science in Education, the task of a teacher is to activate student's cognitive activity in the process of foreign languages teaching. Such modern educational technologies as training in cooperation, project-based activity, ICT application, Internet resources usage contribute to a learner-oriented approach in teaching, provide individualization and differentiation of learning taking into account the abilities of students, their level of

learning, aptitudes, etc. (Polat, 2001: 12-15; Makhovskaya, Prokopenko, (2018).

Thus, in our study, we have defined the term of Information and Communication Technology as a set of tools and methods for converting information data to obtain a new quality information product.

One of the points to be emphasized when introducing internet resources into the class is to realize how useful and appropriate for the classroom the web sites can be.

A teacher will also need to think about the aims and objectives of the lesson. Does the website one has found fit in with these, and does it enhance and complement the other materials and activities a teacher has planned for the class? Sometimes, the Internet content will be a core of a particular lesson but at other times, it will merely serve as a jumping-off point into something more closely related to a particular course book topic or unit, or be a source of additional material to follow up on the core classroom content.

Having analyzed a number of sources, we made up a list of various standard criteria for evaluating websites which can serve as a starting point for teachers' evaluation. They include the following:

1. Accuracy.,

It means that a teacher has to ask himself/herself, whom the page is written by and if this person is an expert in the subject matter. Naturally, it is necessary to check qualifications, experience – look for an "about me" link and try to understand if the page content is reliable and factually correct. It is helpful to look through a cross-reference with other similar websites and encyclopedias.

2. Currency.

It is very important to find out if the content is up-to-date (to check factual information against other reliable sources) and when the page was last updated (to check for information at the bottom/top of the page).

Accuracy and currency might be the most important criteria if students take notes and interpret information trying to produce a project.

3. Content.



It means that a teacher needs to realize if the site is interesting and stimulating (to consider the content from a students' point of view) and if it is attractive and easy to navigate (to check the colour combinations, the links and visual structure logic).

As far as the content is concerned, a teacher needs to note that the criteria such as ease-of-use and interest are taken into account, but there is a chance to consider adding a further set of criteria here along the lines of appropriateness. In this subcategory, a teacher would note which groups or site levels would be suitable and if any problems can be foreseen with the site itself.

4. Functionality.

Teachers need to check if the site works well and if there are any broken links (to be sure to check all pages, and follow all links to all pages the students intend to use). Besides, it's important to see if the site offers a lot of large files or alternative technologies (to check how quickly it loads for students; to check how sound, video and animation work).

It's interesting to mention, functionality will be a category with consequences for all teachers. It can be not only very frustrating to follow through the content of a site to be met with broken links and missing information, but it can be equally frustrating to wait twenty minutes for a short video to download due to the speed of your connection. Again, careful preparation and investigation at the lesson planning stage can go a long way towards making the students' experience enjoyable and trouble-free.

Another problem most teachers face when they have decided to contribute ICT into the teaching process is the choice of web sites: whether to choose an authentic one or ELT (English Language Teaching). In our opinion, it will largely depend upon the aim a teacher wants to achieve with it.

Of course, there are plenty of ELT websites which supply content that students can use, for example, language practice activities they can do on their own. They provide valuable opportunities for a more controlled language activity and are often a great help to stu-

dents who need to brush up on certain aspects of the language or to prepare for an exam. Such sites are often ideal for homework, access to the Internet permitting.

In our language teaching practice, we often use the resources of the British Council educational platform in order to improve the educational process in the discipline "Foreign language" in the system of future specialists University training. The structure of this portal includes several sites:

- 1. http://learnenglishteens.britishcouncil. org;
 - 2. https://www.teachingenglish.org.uk;
- 3. http://learnenglish.britishcouncil. org/en;
- 4. http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en;
 - 5. http://englishagenda.britishcouncil.org.

Authentic sites, on the other hand, can be chosen to fit students' interests. We consider it to be a key factor in keeping motivation high in an electronic classroom. When evaluating authentic sites for possible incorporation into teaching process, we try to find the ones which have an easy structure and navigation, and with smaller chunks of text per page to make them more approachable and understandable.

Authentic sites also provide an ideal opportunity to work through the issues of total comprehension that plenty of students have to deal with at some point in their studies. They can be guided towards being comfortable with understanding the content of a site and identifying what they need to know or find out without getting bogged down in having to understand every word on the screen.

The contexts in which teachers use ICT can vary and the access that they have to computers – the so-called digital divide – will affect the way they can do with their classes in terms of implementing technology.

In this regard, we consider the Internetbased project activity as an extension of the ICT classroom with authentic sites in the university course of English teaching. From using individual web pages and websites in the classroom, it is a natural progression to move on to an online project-based activity. There are



some advantages to complement Internet-based projects into the university English teaching course:

- The Internet-based project is a structured way for teachers to start integrating ICT into a language class, both on a short-term and long-term basis. No specific technical knowledge is needed either to produce or to use Internet projects. No doubt, it is true that students need time to plan and design, so it is worth looking through the Internet sites to make sure that something suitable already exists before they start to create their own projects.
- It contributes to foreign language communication and exchange of knowledge, encourages collaborative learning, and therefore stimulates interaction.
- It can be used simply for language learning purposes, but can also be interdisciplinary, allowing for cross-over into other departments and subject areas.
- It encourages critical thinking skills. Students are not required to simply reproduce information they find, but have to transform that information in order to achieve a given task (Makhovskaya, Prokopenko, 2018: 103-106).

In the context of doing project work, the Internet can be thought of as an enormous encyclopedia as it gives our students a quick access to a wealth of information which they can use to carry out their project activities (Cowan, (2006).

It must be pointed out that an online project-based activity can range from a simple low-level project like making a poster, a presentation about a famous scientist – to highlevel investigative work where students research a subject and present polemical views and opinions in a report, a debate or a written article.

The procedure of any Internet-based project activity includes the following basic stages:

- 1. Choosing the project topic.
- 2. Making the task clear. What information will the students need to find biographical, factual, views and opinions?

- 3. Finding the resources. Which websites will your students need to visit?
- 4. Deciding on the outcome. What is the final purpose of the project: making a poster, a presentation or holding a debate? (Dudeney, Hockly, 2007).

Due to the fact that the implementation of syllabuses in a foreign language course for non-linguistic students in Belgorod State National Research University is carried out according to the model of multi-level training, at first, we consider an algorithm for creating a low-level Internet-based project "A great psychologist" for elementary and pre-intermediate level students.

For the project you will need: three lesson periods, Internet access for the second and the third of the three lessons offered, text software: Microsoft Word or Open Office.

Students know more than the basics about their favorite scientist. But usually it's not enough for a full project. This is where the Internet comes on their own, providing the information they need to fill the gaps in their knowledge. This particular project aims to provide an opportunity to focus on such language areas as countries, nationalities, dates, places, findings and opinions. During the project-based activity performance, students explore their favorite scientists and prepare poster presentations about them.

Now we'll consider each lesson in details.

At the first lesson, the students share the necessary information about their favorite psychologist prepared at home. The aim of this lesson is to complete the task with a collaborative element. It should be emphasized that what you are looking for at this stage is what they have already known and that they do not need to surf the Internet to obtain any information at all. Let the students write down the name of their favorite scientist and prepare a mind-map based on what they know. For example, Sigmund Freud: biography, ideas, legacy, works.

After having recorded what they know, they should write a list of things they did not know, but would like to know. For example, biography (early life and education, career and



marriage, development of psychoanalysis, followers, patients, escape from Nazism); ideas (seduction theory, cocaine, the unconscious, dreams, psychosexual development, id, ego, and super-ego and etc.); legacy (psychotherapy, science, philosophy, literature and literary criticism, feminism and etc.); works (books, case histories, papers on sexuality, autobiographical papers).

This second lesson requires a fair bit of your own work as a teacher. Before the lesson, you will need to find useful sites to match the choice of psychologists your students made. You should check that they are simple enough for the level, and include as much of the information sought as possible. For biographical information it is possible to use a phrase part such as "Sigmund Freud was born in..." Otherwise, if your students are comfortable with searching and dealing with websites, let them find their own. So, during this lesson, your students will visit the identified sites and complete their mind-map, as far as possible.

At the next stage, you will have to provide the students with a model biography. For example, you can check out the resources of Wikipedia and rewrite one example according to the students' language level. In order to give much practice, it is recommended to do some comprehension work on the model text at this time. You can work on the grammar structures and vocabulary that you want them to include in their presentations.

The objective of the third lesson is to create the final product.

By now, your students will have collected all the information they need and will also have seen your model presentation, so they must be ready to present their own projects. One variant to do it is to let them prepare a short text based on the model from the previous lesson, and then to work this up into a poster with illustrations and photographs also taken from the In-

ternet or prepare a presentation with OHP (overhead projector) (Merril, 2011).

Another way to develop university students' English fluency and proficiency through content language integrated learning with ICT is the application of a high-level internet-based project in the learning process.

This project aims to provide students with the opportunity to examine a serious issue in depth. You may want to work beforehand on some of the language areas useful for the activity, for example, giving opinions, agreeing and disagreeing. However, this will depend on the level of your students. A good command of language is ideal for groups. In our university, we practice it with students of intermediate level groups and above.

While the lower-level project we have just looked at is an ideal opportunity for developing students' specific communication skills, this project goes deeper into a topic and encourages more complex thinking and reasoning processes. With higher-level projects there is plenty of opportunity for cross-curricular applications, in our case it's the field of psychology. Such kind of task-based activity provides not only the development of communicative competency that means fluency and proficiency of speaking English but the professional development of a future specialist.

For this project, we usually have 3 classes. During the first and probably the second of the suggested three classes it is necessary to have an access to the Internet, optionally, an access to the video recording equipment for the third lesson.

First lesson.

During the first stage, you should make your students benefit with their research in the topic and for the subsequent discussion of their findings, if time is available.

For example, brainstorm what your students know about phobias. Use this chart as a starting point (mind-map):

Type	Causes	Mechanism	Diagnosis	Treatment



Then you should divide the students into groups, one topic for each group, and give them time to find additional information to add into each column. As a starting point, get them to https://en.wikipedia.org/wiki/Phobia. The students may also use their own search skills to find out more, if there is time. After that, you should return to the whole class discussion, and discuss the contents of the refined table.

At the second lesson, divide the students into four groups, working towards a special television debate on the issue of phobias: 1. TV debate presenters; 2. Scientists (psychologists) who discovered the phenomenon of phobias among people; 3. People (psychiatrists) suffering of phobia; 4. TV studio audience.

As during the final third lesson we will have an actual debate, so now the students have to prepare their speech for the debate. It's convenient to use prompt cards with instructions for each group. For example, we use the following text.

The task for *presenters*: "Decide which areas you want to cover in the televised debate. Who will speak first? How long will they speak for? Will interruptions and questions be permitted and how will you manage them? What questions will you need to ask? How will you deal with difficult speakers or, members of the public? Will you need any visual aids for your introduction?"

The task for *psychologists* (scientists): "Look back at what your group has discovered in the column of Treatment at the previous lesson. Your aim is to convince the studio audience that the best treatment for phobia is psychotherapy but not medical antidepressant drugs. Your view is that it is natural to undertake a clinical assessment using a variety of methods including psychometric tests, interviews and direct observation of behavior and not the use of psychotropic medications in treating phobias. Assessment may lead to psychotherapy, counseling or advice. Give arguments, and prepare any visual elements you may need to illustrate your points of view".

The task for *psychiatrists:* "Look back at what your group has discovered in the column of Treatment at the previous lesson. Your aim

is to convince the studio audience, and the viewing public, that the best effective cure for people with phobias is taking psychotropic medications. Your view is that the chief method of treating neurotic states accompanied by an intense dread of certain objects or situations includes only psychotropic medications. Give your arguments, and prepare any visual elements you may need to illustrate them".

The task for *studio audience:* "You may think of your views of treating phobia individually, based on what you found out at the last lesson".

So, there is a role for each group. If necessary, they can do a further research and prepare charts or other visual aids. They can also think over how they can enhance the final product with, for example, the use of props and arrangement of the furniture, as at the third lesson they will be role-playing a television debate.

At the third lesson, the students have to arrange the actual debate. To facilitate the students' activity, it is possible to prepare some prompt cards with different clichés for the debate. For example, agreement, disagreement, sharing and arguing anyone's point of view. If it is possible you can simulate a TV studio in the classroom by moving chairs and tables around, creating spaces for each group and encouraging students to decorate them. If they have props, let them arrange everything and prepare for the programme.

The main task of the *presenters* is to be in charge of the debate and everything what is happening. Sometimes, we practice recording the lesson for later playback. It is especially valuable to examine the language used in the process and to correct the errors. As the practice has shown, most students appreciate such kind of a recycling work. To make students succeed in their final project-based activity, give them the home task to edit the video, adding some titles and music to it.

During this third lesson you should make sure that the stages of the debate do not overrun. The worst thing that can happen is that you run out of time to conclude the debate properly.



One more important point we'd like to cover in this paper is the student's scientific work. The mentioned above internet-based project activity teaches students how to find and transform the necessary information for their professional interests. In this regard, it is necessary to single out that under the supervision of the university lecturers the intermediate students of non-linguistic departments publish their theses in the annual collection of scientific papers issued by the Department of Foreign Languages in Belgorod State Research University (Russia).

Conclusion. It's important that both the teacher and his/ her students see the use of ICT as an intrinsic part of the learning process rather than as an occasional activity which has nothing to do with their regular study programme. We would therefore recommend that, if you plan to use the Internet, you should talk to your students and explore the reasons for using this resource with them. This can be done at lower levels in their own language or in English with higher-level students. It is necessary to talk to your students about why the Internet content may be useful to them and discuss their attitudes to ICT in general - when they use the Internet, and what for. It is important to show them how the course book and other materials can be enhanced by extra material from the Internet. But above all, do your best to make clear that this is not an entertainment, not something that you are just using to fill in the time.

ICT is a great resource to make university English classes diverse and accessible. It gives a great chance to implement authentic material into the learning process and create real-life environment for foreign language communication. Internet-based project activity contributes into students' English fluency and proficiency development, making the learning process real to life situations of communication. It encourages critical thinking skills. The students are not required simply to reproduce the information they find, but have to transform it in order to achieve a given task.

Besides, more often than not, projects are group activities, so they make students communicate and share their knowledge – the two

principle goals of language teaching achievement. The use of projects encourages cooperative learning, and therefore stimulates interaction.

Internet-based projects can be simply used for language purposes, but can also be interdisciplinary, allowing for cross-over into other departments and subject areas. In this case, it serves as a tool of the CLIL approach (Content and Language Integrated Learning) to teach English.

In conclusion, we'd like to emphasize the following advantages of ICT use in the process of teaching English:

- the possibility of educational process individualization: a student can choose his/ her educational route and follow it in a convenient way and, if necessary, return to the topic material;
- the mobility of the course based on the presence of e-mail and forum in the system; teachers and students have the opportunity to arrange consultations at a convenient time for them, which allows to use the training time more effectively;
- the authenticity of the educational material used: through the network technology, authentic text, audio-and video resources make it possible to create a native speaking environment;
- the accessibility and the diversity of educational materials that means a great number of different approaches and methods, interactive and convenient tools for educational management, one of which is Internet-based project activity.

References

Bhattacharya, I. and Sharma, K. (2007), "India in the knowledge economy – an electronic paradigm", International Journal of Educational Management, 21 (6), 543-568.

Castek, J., Bevans-Mangelson, J. and Goldstone, B. (2006), "Reading adventures online: Five ways to introduce the new literacies of the Internet through children's literature", International Reading Association, 714-728.

Cowan, J. (2006), On becoming an innovative university teacher, Oxford University Press, Oxford, UK.



Daniels, J.S. (2002), "Foreword" in Information and Communication Technology in Education, A Curriculum for Schools and Programme for Teacher Development. Paris, UNESCO.

Dudeney, G. and Hockly, N. (2007). How to teach English with technology, Pearson Longman, UK.

Gökhan, O. (2016) ICT applications in English teaching: a literature review, The Ministry of Education, 579 – 581, available at: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/334413 (Accessed 15 July 2018).

Güngor, M.A. and Demirbas, M.N. (2010), "Action and words in online foreign language speaking class", Conference ICL 2010, ICL 2010 Proceedings, 1261 – 1262.

Hoven, D. (1999), "A Model for reading and viewing comprehension in multimedia environments", Language Learning and Technology, 3(1), 88 – 103.

Jonassen, D. and Reeves, T. (1996), Learning with technology: Using computers as cognitive tools, in D. Jonassen (ed.), Handbook of Research Educational on Educational Communications and Technology, Macmillan, New York, the USA.

Jonassen, D. H., Peck, K. L. and Wilson, B. G. (1999), Learning with technology: A constructivist perspective, Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Kent, T. W. and McNergney, RF (1999), Will technology really change education?

Khan, S.H., Hasan, M. and Clement C.K. (2012), "Barriers to the introduction of ICT into education in developing countries: the example of Bangladesh", International Journal of Instruction, July 2012, 5 (2), available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533790.pdf

Makhovskaya, M. and Prokopenko, Y. (2018), "Teaching English through an Internet-based project as a part of ICT work", Experientia est optima magistra, Proceedings of the 7th International Conference, 11-12 April 2018, Belgorod, Russia, 103 – 106.

Merril, D. (2011), First principles of instruction, Cambridge University Press, London, UK.

Nachoua, H. (2012), "Computer-Assisted Language Learning for Improving Students' Listening Skill." International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012), Proceedings, Social and Behavioral Sciences, 69, 1150 – 1159.

Pelgrum, W. J. and Law, N. (2003), "ICT in Education around the World: Trends, Problems and

Prospects", UNESCO-International Institute for Educational Planning, available at: www.worldcatlibraries.org/wcpa/ow/02d077080fcf 3210a19afeb4da09e526.html. (Accessed 27 August 2018)

Polat, E.S. (2001), "Internet in foreign language classes", Foreign languages at school, 2, 12-15.

Sanyal, B.C. (2001), "New functions of higher education and ICT to achieve education for all", Paper prepared for the Expert Roundtable on University and Technology-for-Literacy and Education Partnership in Developing Countries, International Institute for Educational Planning, UNESCO, September 10 to 12, Paris.

Sharma, P. and Barret, B. (2007), "Blended Learning: using technology in and beyond the language classroom", available at: http://www.macmillanenglish.com/methodology/bl ended-learning/updates/Blended-learning-update-1.pdf (Accessed 1 September 2018).

Sharma, R. C. (2003), "Barriers in using technology for education in developing countries", Information Technology: Research and Education, 2003 Proceedings, ITRE2003, International Conference on, available at: https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/12706 70/ (Accessed 1 July 2018).

Yusuf, M.O. (2005), "Information and communication education: Analyzing the Nigerian national policy for information technology", International Education Journal, 6 (3), 316-321.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Прокопенко Юлия Александровна, доцент кафедры иностранных языков ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы, д. 85), кандидат социологических наук, prokopenko_yu@bsu.edu.ru

Карабутова Елена Александровна, доцент кафедры иностранных языков ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы, д. 85), кандидат педагогических наук, доцент, **ORCID**:



https://orcid.org/0000-0003-2014-3570, karabutova@bsu.edu.ru

Julia A. Prokopenko, Associate Professor of the Department of Foreign Languages Belgorod State National Research University (85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia), PhD in Sociology, prokopenko_yu@bsu.edu.ru

Elena A. Karabutova, Associate Professor of the Department of Foreign Languages Belgorod State National Research University (85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia), PhD in Pedagogy, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2014-3570, karabutova@bsu.edu.ru



УДК 37.0

DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-5

Закиева Р.Р.

Образовательная световая среда профессионального учебного заведения

Казанский государственный энергетический университет, ул. Красносельская 51, Казань, 420034, Россия E-mail: Rafina@bk.ru

Аннотация. Современная система образования предусматривает самостоятельную учебную работу с применением персональных компьютеров с жидкокристаллическими мониторами, которые по спектру излучаемого светового потока и принципу действия излучателя можно отнести к светодиодным источникам света. Появление новых источников света, которые некоторым образом могут повлиять на успеваемость обучающихся, и, с другой стороны, получение новых экспериментальных данных в сфере инновационного образования воплотилось в идею создания нового метода обучения. Проект предполагает разработку экспресс-метода и аппаратно-программного комплекса для комплексного изучения влияния спектральных особенностей светодиодного освещения на внимание, работоспособность, психоэмоциональное состояние и эффективность усвоения учебного материала. Основу экспресс-метода составляет комплексное экспресс-тестирование обучаемых субъектов учебного процесса с помощью аппаратно-программного комплекса с применением бланковых методик, без отрыва от непосредственного учебного процесса. Испытуемые будут находиться в условиях специально созданного светового микроклимата со светодиодными источниками света. На данный момент в России применяют модели и методы обучения, отражающие подходы к организации взаимодействия лишь между обучающим и обучаемым субъектами учебного процесса без учета всевозрастающего вероятностного влияния на учебный процесс светового излучения светодиодного освещения, жидкокристаллических мониторов персональных компьютеров и мобильных средств связи. Соответственно, методы оценки этого влияния в педагогической науке отсутствуют. Проект направлен на решение этой проблемы. Разработанный экспресс-метод и прибор позволит более детально изучать социальные аспекты проблем обучения, воспитания и педагогической психологии, проявляющиеся под действием кардинально изменившейся световой среды в учебных заведениях и жилых помещениях.

Ключевые слова: процесс обучения; световая среда; цветовая температура; психоэмоциональное состояние; технология и методика образовательного процесса; эффективность усвоения материала обучаемыми субъектами учебного процесса.

Информация для цитирования: Закиева Р.Р. Образовательная световая среда профессионального учебного заведения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 4. С. 53-62. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-5

Статья поступила 12 июня 2018 г.; Принята 3 декабря 2018 г.; Опубликована 31 декабря 2018 г.



R.R. Zakieva

Educational light environment in vocational institutions

Kazan State Energy University, 51 Krasnoselskaya Str., Kazan, 420034, Russia E-mail: Rafina@bk.ru

Abstract. Today, the system of education involves independent study with the use of personal computers with liquid crystal monitors which can be regarded as LED light sources, based on their range of emitted light stream and the principle of operation of the radiating unit. Emergence of new light sources which to some extent can affect the progress of students and, on the other hand, some new experimental data obtained by us in the sphere of innovative education, was embodied in the idea of creation of a new method of training. The project assumes the development of an express method, as well as a hardware-software complex for a comprehensive study of the influence of the spectral characteristics of LED lighting on attention, performance, psychoemotional state and the efficiency of learning material. The basis of the express method is a comprehensive rapid testing of the trained subjects of the educational process using a hardware-software complex using blank techniques, without interrupting the direct educational process. The test persons will be in a specially created light microclimate with LED light sources. Currently in Russia, models and teaching methods are used that reflect the approaches to organizing interaction only between training and learning subjects of the educational process without taking into account the ever-increasing probabilistic influence on the educational process of light emission from LED lighting, liquid-crystal monitors of personal computers and mobile communications. And, accordingly, there are no methods for assessing this influence in pedagogical science. The project is aimed at the solution of this problem. The developed express method and the device will allow a more detailed study of the social aspects of the problems of education, upbringing and educational psychology, manifested under the influence of a radically changed light environment in educational institutions and dwellings.

Keywords: training process; light environment; color temperature; psychoemotional state; technology and technique of educational process; efficiency of digestion of material by the trained subjects of educational process.

Information for citation: Zakieva, R.R. (2018) "Educational light environment in vocational institutions", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 4 (4), 53-62, DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-5

Received 12 June 2018; Accepted 3 December 2018; Published 31 December 2018

Введение. В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года приведение содержания в соответствие с современным уровнем развития науки, техники и технологии; разработка и внедрение новых информационных технологий определены как безусловные приоритеты. Результатом преобразований должно стать

повышение качества образования. Именно этот показатель является главным критерием оценки деятельности всех учебных заведений. В связи с Федеральным законом от 23.11.09 № 261 «Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности о внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ» (изм. и доп. вступ. в



силу с 01.01.18), внедрение энергоэффективных источников света в образовательных учреждениях позволит создать уникальную световую среду, способную вывезти процесс обучения на новый уровень образования. В этих условиях разработка и внедрение современных технологий и методик организации процесса образования становится актуальной задачей педагогической науки и практики.

Основная часть. В классическом понимании процесс обучения заключается во взаимодействии учителя и ученика. Качество обучения определяется эффективностью усвоения учебного материала и зависит от педагогического мастерства учителя и личностных качеств ученика. Личностные качества ученика не могут отличаться стабильностью и обеспечивать высокую эффективность усвоения учебного материала. Световая среда является некоторой константой, прописанной в соответствующих Сан-ПиН и СНиП. Действительность такова, что современные достижения в области светотехники - светодиодные светильники, сильно отличающиеся по своим физическим характеристикам от привычных источников света вынуждают включить в этот тандем третью переменную, а именно световой микроклимат, как новый фактор, способный повлиять на внимание, работоспособность, психоэмоциональное состояние и эффективность усвоения учебного материала обучаемыми субъектами учебного процесса, то есть, в целом, на познавательную деятельность человека.

Современная система образования предусматривает самостоятельную учебную работу с применением персональных компьютеров с жидкокристаллическими мониторами, которые по спектру излучения и принципу действия можно отнести к светодиодным источникам света. Результаты некоторых исследований последнего десятилетия свидетельствуют о том, что внедрение светодиодного освещения, имеющего в своем спектральном составе коротковолновую часть видимого диапазона спектра может привести к ускорению биохимических про-

цессов, приводящих к деградации зрительных функций, что, естественно, может сказаться на внимании, работоспособности, психоэмоциональном состоянии, познавательной деятельности человека.

На данный момент в России применяют модели и методы обучения, отражающие подходы к организации взаимодействия лишь между обучающим и обучаемым субъектами учебного процесса без учета всевозрастающего влияния на учебный процесс светового излучения светодиодного освещения, жидкокристаллических мониторов персональных компьютеров и мобильных средств связи (Буркальцева, Цёхла, Тюлин, 2016: 113-115). Методы оценки этого влияния в педагогической науке отсутствуют, целью статьи является решение этой проблемы.

Обзор периодических изданий (Аверьянов, 2011: 13-16; Архангельский, 2015: 104-108; Papastergiou, 2013, Vowles, 1990) свидетельствует о заметном влиянии цветовой температуры светового потока источников света на циркадные ритмы человека циклические колебания интенсивности биологических процессов, связанных со сменой дня и ночи. Принято считать, что отдыху и подготовке ко сну способствует освещение «теплых» тонов, для работы рекомендуется «нейтральная» (около 4000К) цветовая температура, а более «холодные» тона с цветовой температурой выше 4000К провоцируют к более высокой умственной активности (Аверьянов, 2011: 13-16; Матющенко, 2014: 74-76). Эти общеизвестные постулаты базируются, в основном, на результатах научных достижений прошлого столетия, когда объектом научных исследований в сфере светотехники служили тепловые источники, лампы накаливания и газоразрядные источники света. Светодиодное освещение по спектру, коэффициенту пульсации и другим светотехническим параметрам сильно отличается от излучения ламп накаливания и газоразрядных источников света (Grewal, Mehta, Kardes, 2000: 233-252). Чрезвычайная сложность процессов зрительного восприятия человека предполагает недопустимость при-



сваивать одним источникам света свойства, присущие другим. В медицинских центрах для оценки психоэмоционального состояния человека применяют автоматизированные системы, объединенные в единый комплекс, включающий в себя нейровизор, для регистрации и анализа биоэлектрических потенциалов головного мозга, систему RED, для регистрации направления взора и другое дорогостоящее оборудование (Agarwal, Prasad, 1998: 204-215; Moore, Kearsley, 1996: 37-39).

Известны и менее затратные способы оценки эмоционального состояния человека (Kraevskii, 2006: 37-71), например, методика А. Уэссмана и Д. Рикса «Самооценка эмоциональных состояний». Согласно описанию этого метода, испытуемому предлагают 40 утверждений, объединенных в четыре раздела, характеризующие эмоциональные состояния человека. Затем анализируют выбранные человеком словесные характеристики, отражающие его состояние с использованием шкалы баллов (Christensen, 2006: 1161-1182; Hirschman, 1980: 283-295). B отечественной практике при оценке общей умственной работоспособности применяют различные дозированные задания и специальные таблицы «корректурные пробы» А.Г. Иванова-Смоленского, В.Я. Анфимова, Бурдона (Закиева, 2018: 1836-1843).

К известным методам также относится экспресс-диагностика свойств нервной системы по психомоторным показателям — теппинг-тест. Этот тест позволяет отслеживать временные изменения максимального темпа движений кистью руки человека. Этот метод привлек наш интерес, поскольку с одной стороны, движения кистью несложно зарегистрировать, а с другой стороны, именно рука является орудием физического и интеллектуального труда. При этом максимальная частота движений, выполняемых

кистью руки человека, может измеряться различными способами.

Экспериментальные исследования проводилось при участии студентов ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет». В качестве испытуемых в учебных аудиториях с разными типами освещения, а именно при естественном освещении (рис. 1), с люминесцентными светильниками типа ЛВО (рис. 2) и светодиодными светильниками (рис. 3 и рис. 4) с изменяемой цветовой температурой светового потока от «холодного» (Тц = 5800К) до «теплого» (Тц = 2800К). Целью исследования было изучение возможности применения «Темпинг-тест» для оценки влияния освещения на психомоторную деятельность человека (Закиева, 2018: 43-47).

Изменения в результатах тестирования при разных режимах освещения для каждого испытуемого было индивидуальным. При люминесцентном освещении графики «разношерстные». При светодиодном освещении (Тц = 5800К) просматривается тенденция к снижению интенсивности моторной деятельности в следствия утомления. При светодиодном освещении (Тц = 2800К) наблюдается более плавное снижение количества точек.

С целью снижения вероятности возникновения подобных ошибок нами будет создано мобильное приложение максимально приближенное к описанному экспресс тесту. Приложение будет подсчитывать количество касаний за время в определенных площадках. Остальные квадраты в это время будут не активны. По окончанию времени, отведенного на тест, приложение выдаст звуковое сообщение и прекратит подсчет касаний. Затем на экране отобразятся результаты теста в виде таблицы и диаграммы (рис. 5).



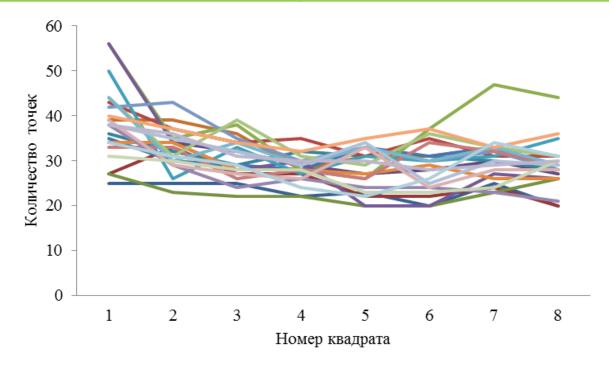


Рис. 1. Результат теста с одной из групп испытуемых при естественном освещении Fig. 1. Test result in one of the groups of tested persons under natural light

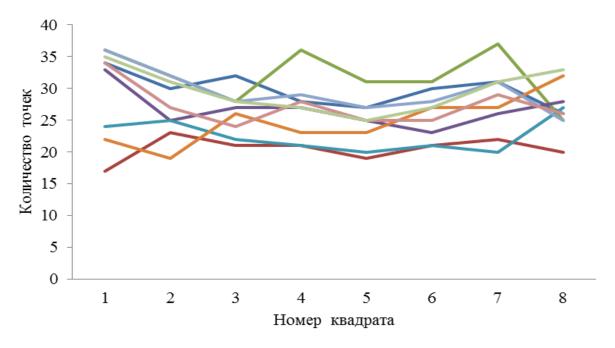


Рис. 2. Результат теста с одной из групп испытуемых при люминесцентном освещении Fig. 2. Test result in one of the groups of tested persons under fluorescent lighting



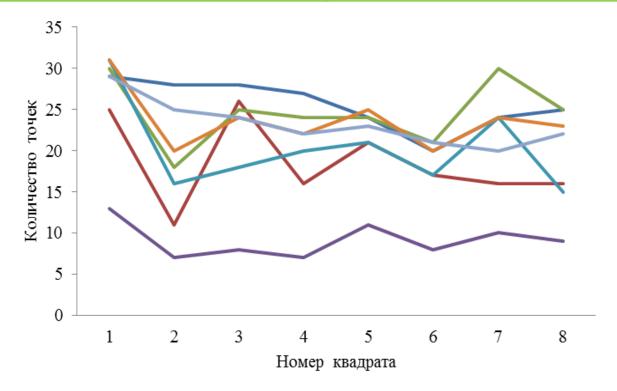


Рис. 3. Результат теста с одной из групп испытуемых при светодиодном освещении с $T_{\rm H} = 5800 {\rm K}$

Fig. 3. Test result in one of the groups of tested persons under LED illumination with Tu = 5800K

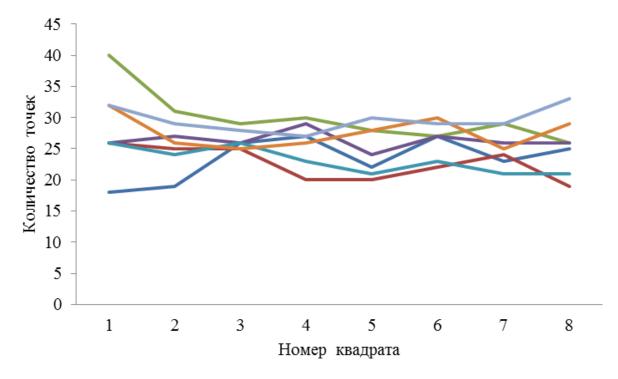


Рис. 4. Результат теста с одной из групп испытуемых при светодиодном освещении с $T_{\rm H} = 2800 {\rm K}$

Fig. 4. Test result in one of the groups of tested persons under LED illumination with $T\mu = 2800 \text{K}$



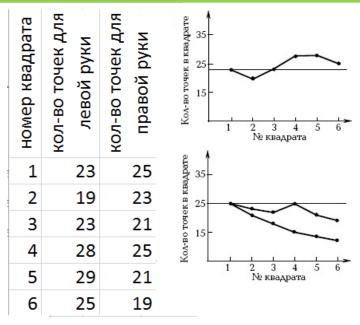


Рис. 5. Результаты «Теппинг-тест» прототипа мобильного приложения Fig. 5. Results of the "Tepping test" of the mobile application prototype

В наших исследованиях мы планируем использовать четыре вида тестовых задания. Оценку внимания, работоспособности, утомляемости планируется осуществлять с помощью корректурных проб и теппингтеста, а оценку эмоционального состояния — с помощью опросника САН.

Оценка знаний, умений и навыков должна быть объективной, соответствовать истинному уровню успеваемости учащихся, не зависеть от межличностных отношений учителя и ученика. Такой учет позволяет управлять процессом усвоения знаний, формирования умений и навыков. Он позволяет управлять последовательностью умственных и практических действий, вносит по необходимости в деятельность учителя и учащихся коррективы и служит средством совершенствования и повышения эффективности процесса обучения.

Значение непрерывности учета успеваемости велико и не теряет своей актуальности в работе с учащимися любой возрастной категории. Специфика учета знаний состоит в том, что он имеет обучающее и воспитательное значение.

Анализируя полученные показатели учета, учитель и его ученики должны принять решение о том, какой должна быть их

последующая работа и на что необходимо направить основные усилия. Проверяя усвоение учебного материала учащимися, учитель должен заботиться о прочности его запоминания, о развитии памяти, воспитании у них привычки к работе, что весьма проблематично при наличии большого контингента на массовых учебных занятиях, характерного для ВУЗов. Учет успеваемости, являясь диагностическим компонентом профессионально-педагогической деятельности, требует соблюдения следующих принципов:

- регулярности и системности;
- надежности и валидности;
- сочетания констатирующей и корректирующей функций;
- последовательности и преемственности систем диагностики;
- доступности диагностических методик и процедур;
 - прогностичности диагностики;
- оптимизации форм и методов диагностики;
 - комплексности диагностики.

Предлагаемый нами метод экспресстестирования в профессиональной подготовке студентов удовлетворяет всем назван-



ным выше принципам. В рамках данной работы в качестве метода дидактической диагностики рассматривается метод экспресстестирования. В данной работе под экспресс-тестированием понимается оценки профессиональной подготовки студентов с минимальной затратой времени, в автоматизированном режиме, с индивидуальной или групповой обработкой результатов, обеспечивающий систематический контроль и объективное оценивание качества подготовки обучающихся в течение всего процесса обучения с использованием индивидуальных мобильных устройств связи. С помощью экспресс-тестирования можно одновременно протестировать не только всю учебную группу и учебный поток, но и курс. При этом преподаватель имеет возможность управлять процессом обучения, а также реализовывать свои авторские идеи, совершенствоваться профессионально. Программное обеспечение дает возможность не только быстро протестировать студентов и получить результаты мгновенно, но и в режиме реального времени обрабатывает, сохраняет и выводит на экран оценочные результаты. Детальные отчеты помогают преподавателю анализировать ответы учащихся и наиболее полно и объективно оценить уровень их знаний.

Заключение. Таким образом, в рамках данного проекта будет разработан экспрессметод и аппаратно-программный комплекс для комплексного изучения влияния спекособенностей тральных светодиодного освещения на внимание, работоспособность, психоэмоциональное состояние и эффективность усвоения учебного материала. Основу экспресс-метода составляет комплексное экспресс-тестирование обучаемых субъектов учебного процесса с помощью аппаратно-программного комплекса с применением бланковых методик («Корректурная проба» - три вида, опросник САН, «Теппинг-тест», экспресс-тестирование усвоения учебного материала), с применением разработанных нами компьютерных программных продуктов, совместимых с операционными системами типа Android и мобильных средств связи, без отрыва от непосредственного учебного процесса.

Руководствуясь необходимостью доказательства гипотезы о наличии влияния спектральных особенностей светодиодного освещения на работоспособность, психоэмоциональное состояние и эффективность усвоения учебного материала качестве испытанного приема был применен выборочный метод. С целью получения статистически достоверного результата — отличия или эффекта, выборки являлись репрезентативными и многочисленными, объемом до 100 человек, что позволило осуществить не менее 50000 измерений за один учебный год. Возрастная группа от 18 до 23 лет.

Испытуемые находились в условиях специально созданного светового микроклимата со светодиодными источниками света. Параметры светового микроклимата были ограничены с учетом сохранения зрительных функций обучаемого субъекта. Световая температура излучения светодиодных светильников для контрольной и опытной групп были различными, а именно принимали значения 3000К и 5000К, соответственно.

Анализ и математическая обработка результатов исследований осуществлялись с применением статистических методов. Интерпретацию результатов педагогических и психологических тестов выполняли соответствующие специалисты.

Разработанный экспресс-метод и прибор позволил более детально изучать социальные аспекты проблем обучения, воспитания и педагогической психологии, проявляющиеся под действием кардинально изменившейся световой среды в учебных заведениях и жилых помещениях.

Список литературы

Аверьянов В.А. Исследование и оценка динамического по спектру освещения в производственных помещениях // Светотехника. 2011. N23. С. 13-16.

Архангельский Д.В. Исследования влияния света на зрительную работоспособность и утомление человека с учетом его циркадных



ритмов // Вестник Московского энергетического института. 2015. №5. С. 104-108.

Закиева Р.Р. Образовательный менеджмент // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8. № 2. С. 1836-1843.

Закиева Р.Р. Определение качества обучения инженерных кадров // Инновации в образовании. 2018. № 5. С. 43-47.

Матющенко И.А. Программные и сетевые решения оптимизации преподавательской деятельности в высшей школе // Информатика и образование. 2014. № 3. С. 74-76.

Технические инновации для государства, бизнеса, общества / Буркальцева Д.Д., Цёхла С.Ю., Тюлин А.С. // В сборнике: Современный гостинично-ресторанный бизнес: экономика и менеджмент Сборник материалов Третьей научно-практической конференции. 2016. С. 113-115.

Agarwal, R., Prasad, J., (1998), "A conceptual and operational definition of personal innovativeness in the domain of information technology", Information Systems Research, 9 (2), 204-215.

Christensen, K.S. (2006), "Losing innovativeness: the challenge of being acquired", Management Decision, 44 (9), 1161-1182.

Grewal, R., Mehta, R., Kardes, F.R. (2000), "The role of the social identity of attitudes in consumer innovation and opinion leadership", Journal of Economic Psychology, 21 (3), 233-252.

Hirschman, E. (1980), "Innovativeness, Novelty", Seeking and Consumer Creativity, Journal of Consumer Research, 7, December, 283-295.

Kraevskii, V.V., Khutorskoi, A.V., Filonov, G.N., Pidkasistyi, P.I., Monakhov, V.M., Ryzhakov, M.V., Berezhnova, E.V., (...), Bogatyrev, L.G. (2006), "The principles of science education in today's schools", Russian Education and Society, 48 (1), 37-71.

Moore, M. and Kearsley, G. (1996), "Distance education: a system view", Belmont: Wadsworth Publishing Company, CA, Wadsworth, 37-39.

Papastergiou, M. (2013), "Digital Game-Based Learning in High School Computer Science Education: Impact on educational effectiveness and student motivation", Computers and Education, 52 (1), 1-12.

Vision Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group (2006), Department for Education and Skills, Crown Copyright, Great Britain, 180-185.

Vowles, B. (1990), "Educational guidance. Confidence Proceeding of Student Learning in the Open University – process and practice", Milton Keynes: Open University Press, UK.

References

Averyanov, V.A. (2011), "Investigation and evaluation of dynamic in the spectrum lighting in industrial premises", *Lighting*, 3, 13-16.

Archangel, D.V. (2015), "Investigations of the influence of light on the visual performance and fatigue of a person, taking into account its circadian rhythms", *Bulletin of the Moscow Power Engineering Institute*, 5, 104-108.

Zakieva, R.R. (2018), "Educational management", *Professional education in the modern world*, 2, 8, 1836-1843.

Zakieva, R.R. (2018) "Determination of the quality of training of engineering personnel", *Innovations in Education*, 5, 43-47.

Matyushchenko, I.A. (2014) "Program and Network Solutions for Optimizing Teaching Activities in Higher Education", *Informatics and Education*, 3, 74-76.

Burkaltseva, D.D., Tsyokhla, S. Yu., Tyulin, A., (2016), "Technical innovations for the state, business, society", *In the collection: Modern hotel and restaurant business: economy and management Collection of materials of the Third scientific and practical conference*, 113-115.

Agarwal, R. and Prasad, J., (1998), "A conceptual and operational definition of personal innovativeness in the domain of information technology", *Information Systems Research*, 9 (2), 204-215.

Christensen, K.S. (2006), "Losing innovativeness: the challenge of being acquired", *Management Decision*, 44 (9), 1161-1182.

Grewal, R., Mehta, R. and Kardes, F.R. (2000), "The role of the social identity of attitudes in consumer innovation and opinion leadership", *Journal of Economic Psychology*, 21 (3), 233-252.

Hirschman, E. (1980), "Innovativeness, Novelty", Seeking and Consumer Creativity, Journal of Consumer Research, 7, December, 283-295.

Kraevskii, V.V., Khutorskoi, A.V., Filonov, G.N., Pidkasistyi, P.I., Monakhov, V.M., Ryzhakov, M.V., Berezhnova, E.V., (...) and Bogatyrev, L.G. (2006), "The principles of science education in today's schools", *Russian Education and Society*, 48 (1), 37-71.

Moore, M. and Kearsley, G. (1996), "Distance education: a system view", *Belmont: Wadsworth Publishing Company*, CA, Wadsworth, 37-39.

Papastergiou, M. (2013), "Digital Game-Based Learning in High School Computer Science



Education: Impact on educational effectiveness and student motivation", *Computers and Education*, 52 (1), 1-12.

Vision Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group (2006), Department for Education and Skills, Crown Copyright, Great Britain, 180-185.

Vowles, B. (1990), "Educational guidance. Confidence Proceeding of Student Learning in the Open University – process and practice", Milton Keynes: Open University Press, UK.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Закиева Рафина Рафкатовна, доцент кафедры «Промышленная электроника и светотехника» ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (420034, Россия, Казань, ул. Красносельская 51), кандидат педагогических наук, **ORCID:** https://orcid.org/0000-0001-9513-7672, Rafina@bk.ru

Rafina R. Zakieva, Associate Professor of the Department of Industrial Electronics and Lighting Engineering Kazan State Energy University (51 Krasnoselskaya Str., Kazan, 420034, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences **ORCID:** https://orcid.org/0000-0001-9513-7672, Rafina@bk.ru



УДК 377.6

DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-6

Кучерова О.Е.*, Тарасова С.И., Анохина С.В. Профессиональное воспитание будущего специалиста в общей системе воспитательной работы организаций среднего профессионального образования

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, Белгород, 308007, Россия, E-mail: kucherova2005@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается один из актуальных вопросов современного среднего профессионального образования – проблема профессионального воспитания. Переломное время 90-х годов XX века изменило не только общественно-политическую и социально-экономическую ситуацию в стране, но и сознание юных граждан. Следует уделять более пристальное внимание воспитанию студенческой молодежи как будущих профессионалов. Профессиональное воспитание является органической составляющей всей воспитательной работы организации среднего профессионального образования, в целом. В статье приводится нормативно-правовая база как федерального, так и регионального уровня, призванная помочь кураторам и заместителю директора по воспитательной работе в ее целенаправленной организации. При определении сущности профессионального воспитания указывается важность приобщения обучающихся не только к профессиональной деятельности, но и к социальным функциям в соответствии со специальностью и уровнем квалификации. В статье анализируется «Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года» как основополагающий документ в области воспитания согласно основным его направлениям.

Ключевые слова: организация среднего профессионального образования; воспитание; профессиональное воспитание; Стратегия развития воспитания; куратор студенческой группы.

Благодарности: Исследование выполнено в рамках государственного задания НИУ «БелГУ» на 2018 год, проект №27.13100.2018/12.1.

Информация для цитирования: Кучерова О.Е., Тарасова С.И., Анохина С.В. Профессиональное воспитание будущего специалиста в общей системе воспитательной работы организаций среднего профессионального образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 4. С. 63-72. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-6

Статья поступила 14 августа 2018 г.; Принята 3 декабря 2018 г.; Опубликована 31 декабря 2018 г.

O.E. Kucherova*, S.I. Tarasova, S.V. Anokhina Professional education of the future specialist in the general system of educational work of colleges of secondary vocational education

Belgorod National Research University, 14 Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia E-mail: kucherova2005@yandex.ru*



Abstract. In this article, the author examines one of the pressing issues of modern secondary vocational education – the problem of professional education. Noting that the crucial time of the 90s in the 20th century has changed not only the sociopolitical and socio-economic situation in the country, but also the consciousness of young citizens, the author says that more attention should be paid to their education as future professionals. Speaking about professional education, the author notes that in general it is an organic component of all educational work of the organization of secondary professional education. In addition, in his article the author cites the legal framework of both federal and regional levels, designed to help mentors and deputy directors for educational work in its targeted organization. In determining the essence of professional education, it is important to involve students not only into professional activities, but also to social functions in accordance with the specialty and skill level. The article analyzes the development strategy of education in the Russian Federation until 2025 as a fundamental document in the field of education according to its main directions.

Keywords: organization of secondary vocational education; education; professional education; strategy of development of education; mentor of the student group.

Acknowledgements: The study was performed in the framework of the state assignment of Belgorod National Research University for 2018, project N_{2} 27.13100.2018 / 12.1.

Information for citation: Kucherova, O.E., Tarasova, S.I. and Anokhina S.V. (2018) "Professional education of the future specialist in the general system of educational work of colleges of secondary vocational education", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 4 (4), 63-72, DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-6

Received 14 August 2018; Accepted 3 December 2018; Published 31 December 2018

Введение. Сегодня пристальное внимание ученых - педагогов, психологов, социологов и др. обращено на образовательный процесс в организациях среднего профессионального образования (СПО). И это не случайно, ведь учреждения системы СПО являются неотъемлемой частью всей системы российского образования, а также важнейшим звеном главных сфер страны: экономической, социальной, культурной. Именно в системе СПО готовят специалистов среднего звена не только для промышленности или сельского хозяйства, но и для сферы услуг, здравоохранения, образования и культуры.

В 90-х гг. XX века среднее профессиональное образование оказалось как бы вне системы образования и её ведущих факторов. Переломные моменты той эпохи, смена общественно-политической и социальноэкономической ситуаций оказали свое влияние не только на все сферы жизни общества, но и, конечно же, на умы и сердца юных граждан.

В результате сегодня мы имеем абсолютно иное поколение 15-18 — летних граждан, с абсолютно иными, чем еще лет 15 назад, мотивами поведения, нравственными ценностями и ориентирами.

У современных молодых людей, согласно нашим данным, преобладают преимущественно ценности индивидуальноличностной направленности, связанные с повышением роли материального фактора и осознанием этого обстоятельства. Все реже приходится говорить о доминировании в сознании учащейся молодежи духовнонравственных, гражданских ценностей или ценностей социального характера. А если взять во внимание, что у поступающих в ор-



ганизации СПО не сформирована система ценностей, то можно задаться вопросом: какой будет социальная и профессиональная ориентация обучающихся в организациях среднего профессионального образования?

Ответ на данный вопрос и является одной из важнейших задач, стоящих перед всей системой образования (и СПО, в том числе) — сформировать новое поколение, обладающее не только знаниями и умениями, отвечающими требованиям XXI века, и, что немаловажно, разделяющее традиционные духовно - нравственные ценности своего региона и страны в целом.

Президентом Российской Федерации В.В. Путиным были сформулированы стратегические ориентиры воспитания: «Формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России — зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом»¹. В полной мере это относится и к выпускникам организаций среднего профессионального образования.

Здесь нам видится тонкая грань между воспитательной работой, в целом, и профессиональным воспитанием в организации среднего профессионального образования, в частности. Именно этот тандем способствует формированию конкурентоспособного и компетентного выпускника колледжа.

Психолого-педагогическая литература рассматривает понятие «воспитание» как передачу общественно-исторического опыта новым поколениям, который способствует подготовке их к общественной жизни и производительному труду, а также дефиниция «воспитание» трактуется как целенаправленное и планомерное воздействие на сознание и поведение человека для формирования у него определенных понятий,

принципов, установок, ценностных ориентаций (Исаев, Ерошенкова, 2011), одним словом того, что обеспечивало бы его развитие (В. Караковский, Г. Селевко и др.). Исследователи Новикова Л.И и Селиванова Н.Л. считают, что воспитание – это процесс создания условий для систематического целенаправленного развития личности как субъекта деятельности и как индивидуальности (Новиков; Селиванова, 1995). Мы солидарны с позицией А.М. Столяренко, который считает, что в современном воспитании приоритетное значение должно принадлежать «воспитанию, основанному на духовной, культурной, демократической, патриотической традиционности, прогрессивположениях мировой педагогики» (Столяренко, 2006).

Основная часть. На сегодняшний день признано, что проблемы профессионального воспитания выходят на первый план, при этом органично включаются в общую систему воспитательной работы организации среднего профессионального образования. Известно, что у каждой профессии свои, конкретные требования к психофизиологическим особенностям личности, вот почему так важно всесторонне изучать личность будущего специалиста, обратившись к профессиональной диагностике, которая поможет выявить интересы, склонности, ценностные ориентации личности и пр. Конечно, эта работа должна быть качественно проведена психологом на этапе обучения молодых людей в старших классах школы, но, если этого по какой-то причине не было там сделано, то на первом курсе диагностика обязательно должна быть проведена. Это поможет и в определении профессиональных намерений, мотивов обучающихся, будут выявлены индивидуальные психические особенности.

В разное время вопросам профессионального воспитания уделяли внимание ученые Блонский П., Белозерцев Е.П., Вульфов Б.З., Исаев И.Ф., Климов Е.А., Кон И.С., Коган М.Е., Репринцев А.В., Рубинштейн С.Л., Руткевич М.Н. и др., анализ трудов которых позволяет прийти к выводу

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс].URL: https://rg.ru/ 2015/06/08/vospitanie-dok.html



о том, что сущность профессионального воспитания состоит в приобщении обучающихся не только к профессиональной деятельности, но и связанным с нею социальным функциям в соответствии со специальностью и уровнем квалификации. В ходе профессионального воспитания осуществляется подготовка обучающихся к целенаправленной активной профессиональной деятельности и развитию важнейших профессиональных качеств.

Невозможно отделить профессиональное воспитание от общей системы воспитательной работы в организации среднего профессионального образования, поскольку профессиональное воспитание — это многомерный, сложный процесс воздействия на личность обучающегося, на его интересы, что способствует формированию его нравственного облика, оказывает влияние на его мастерство и личность, в целом.

Результатом профессионального воспитания будут выступать не только знания, умения обучающегося, полученные в ходе обучения и производственной практики, но и система профессиональных ценностей и идеалов, духовные потребности, мотивы, ценности в социальном плане, которые должным образом способствуют формированию личности будущего специалиста.

В процессе профессионального воспитания важно правильно выстроить субъект-субъектные отношения, поскольку именно такие отношения способствуют большему влиянию на становление личности молодого профессионала через совместную производственную и учебную профессиональную деятельность обучающихся и преподавателей (мастеров производственного обучения и пр.).

Большинство задач профессионального воспитания, безусловно, решается в ходе учебной деятельности. Здесь важны и содержание учебной дисциплины, и технологии, и методы, и формы, и средства обучения, а также имидж преподавателя играет важную роль (отношение к обучающимся, эмпатийность, эрудированность, чувство юмора и пр.). Кроме всего, нельзя не отме-

тить и такую важную составляющую профессионального воспитания в организации СПО, как внеурочная деятельность (классные часы, экскурсии, проектная деятельность и т.д.).

В помощь заместителям директоров, кураторам студенческих групп в колледже, лицее и прочих организациях среднего профессионального образования для планомерной и целенаправленной организации воспитательной работы сегодня дается разработанная в различных направлениях нормативно-правовая база.

Это, в первую очередь, - Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Конвенция о правах ребенка, Конституция Российской Федерации, Федеральный государственный образовательный стандарт (по специальности), Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральный закон № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объ-Концепция единений», духовнонравственного развития и воспитания личности гражданина России, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», а также ряд документов регионального значения (Концепция программы «Основы духовно-нравственного воспитания населения области»; Постановление Белгородской коллегии департамента образования Белгородской области от 21 мая 2014 года №3 «Реализация воспитательной компоненты в образовательных учреждениях области с учетом региональных особенностей: эффекты, проблемы, перспективы»; Постановление Правительства области от 9 июня 2006 г. №130 - пп «О концепции программы «Основы духовно-нравственного воспитания населения Белгородской области на 2007-2010 годы»; Постановление Правительства области от 24 ноября 2011 года № 435-пп «Об утверждении Стратегии «Формирование регионального солидарного общества»



на 2011-2025 годы»; Постановление Правительства Белгородской области от 14 января 2013г. № 4-пп «Об утверждении долгосрочной целевой программы «Профилактика правонарушений, борьба с преступностью, обеспечение безопасности дорожного движения в Белгородской области на 2013-2020 годы»» и др.

Анализ перечисленных документов позволяет сформулировать ряд задач в области воспитания обучающихся и профессионального воспитания, в том числе. Итак, будущий специалист должен быть социально активной личностью, человеком высокой нравственной культуры, активной гражданской позиции и патриотического сознания, правовой и политической культуры; быть толерантной личностью; стремиться сохранять и приумножать историко-культурные традиции своего региона, обладать тактом, владеть нормами общения на разных уровнях, обладать профессиональной культурой и пр.

Работа со студентами в области духовно-нравственного и патриотического воспитания является приоритетной задачей не только каждой образовательной организации среднего профессионального образования, но и всей Белгородской области в целом, которая «накопила значительные ресурсы для выхода на качественно новый уровень своего развития в части создания эффективной системы духовнонравственного развития, воспитания и социализации детей и молодежи»².

В системе воспитательной работы организаций среднего профессионального образования обязательной составляющей является воспитательное пространство, которое включает в себя различные институты гражданского общества, работу с семьей

обучающихся, работу внутри самой образовательной организации и т.п. В белгородском регионе создано единое социальновоспитательного пространство, которое ориентировано на традиционные культурные ценности, что помогает осуществлять «процесс воспитания развитой личности, способной сберечь и преумножить лучшие традиции своего народа, обеспечивается интеграция деятельности различных социальных субъектов» (Там же).

В проанализированных нами программах воспитательной работы и программах профессионального воспитания системы СПО г. Белгорода большое внимание уделяется духовно-нравственному и патриотическому воспитанию. Созданная в образовательных организациях (Белгородский индустриальный колледж, Белгородский педагогический колледж, Белгородский механикотехнологический колледж, Белгородский строительный колледж и др.) система духовно-нравственного воспитания выстроена на основе отечественных традиций и современного опыта, обеспечивает многомерность и интегрированность современных механизмов воспитания и его приоритетов в обществе.

Долгосрочные целевые программы в области воспитания детей и молодежи, принятые в Белгородской области, помогают решить ряд важных воспитательных задач:

- формирование духовно-нравственных качеств личности, которые обеспечивают личности устойчивость против негативных факторов общества, помогающих строить свою жизнь на основе традиционных российских духовно нравственных ценностей, развивают гражданский долг и ответственность;
- формирование гражданского и патриотического сознания и самосознания подрастающего поколения;
- приобщение к ценностям традиционной отечественной культуры;
- формирование единого культурного пространства области, где крепки нравственные ценности, сохраняется и популяризируется традиционная культура Белго-

² Методические рекомендации по разработке программ духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся общеобразовательных учреждений в свете ФГОС с учетом условий и особенностей Белгородской области [Электронный ресурс]. Белгород, 2013. С. 4. URL:

http://mkunmic.beluo.ru/doc/metod%20rekomendacii%2 Oriro.pdf



родской области и культурное наследие народов России, формируется бережное к ним отношение;

- распространение среди детей и молодёжи знаний о духовных и нравственных традициях российского народа;
- возрождение и сохранение духовнонравственных традиций семейных отношений, возрождение исторических традиций белгородской семьи.

Сложно не согласиться с известным русским философом И.А. Ильиным, который отмечал не однажды, что духовность человека предполагает существование в его сознании таких категорий, как вера, совесть, верность, любовь и патриотизм. Ученый считал, что для полноценной жизни России необходимо будет выработать новую систему национального воспитания, от чего будет зависеть ее историческая и геополитическая судьба (Ильин, 1993).

Обратившись к важнейшему документу в области воспитания детей и молодежи -«Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», отметим один из ее основных постулатов: «Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины»³. Таким образом, приходим к выводу, что воспитательная работа в организациях среднего профессионального образования ведется согласно требованиям основных документов.

Рассмотрим некоторые положения «Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года» подробнее, так как они могут стать основой для планов воспитательной

работы, как колледжей в целом, так и для кураторов студенческих групп (Там же).

Сначала уделим внимание тем государственными приоритетам в области воспитания, которые кажутся нам наиболее важными для системы среднего профессионального образования. Среди них стоит выделить обеспечение соответствия воспитания в системе образования традиционным российским культурным, духовнонравственным и семейным ценностям (мы упоминали об этом выше); обеспечение условий для физического, психического, социального, духовно-нравственного развития..., в том числе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (чаще всего это обучающиеся, оставшиеся без попечения родителей, а также с ограниченными возможностями здоровья) формирование позиции личности по отношению к окружающей действительности; развитие сотрудничества субъектов системы воспитания (семьи, общества, государства, образовательных, научных, традиционных религиозных и иных общественных организаций, организаций культуры и спорта, СМИ, бизнес-сообществ) в совершенствовании содержания и условий воспитания подрастающего поколения граждан Российской Федерации. То есть, на наш взгляд, речь как раз и идет о создании воспитательного пространства, которому практически все образовательные организации уделяют достаточно внимания.

Также в этом важном государственном документе стоит обратить внимание на то, что «обновление содержания воспитания, внедрение форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте в сфере воспитания» будут способствовать повышению эффективности воспитательного процесса, в целом, и профессионального воспитания, в том числе. Стратегия рекомендует полноценно использовать воспитательный потенциал основных и дополнительных образовательных программ, а также расширять вариативность воспитательных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности

³ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс].URL: https://rg.ru/ 2015/06/08/vospitanie-dok.html



..., с учётом её потребностей, интересов и способностей (Там же).

Одной из проблем воспитательной работы организаций среднего профессионального образования, на наш взгляд, является работа с семьей. Зачастую бывает очень сложно наладить связь с семьей обучающихся, поскольку родители считают, что обучающийся колледжа - вполне самостоятельный, взрослый человек, способный отвечать за свои поступки. Возможно, теоретически это так. Но на практике мы сталкиваемся с тем, что вчерашние школьники, получив новый статус (студента колледжа), считают, что некоторые нарушения дисциплины и поведения вполне допустимы (пропуски занятий без уважительной причины, невыполнение заданий различного уровня и толка и пр.). Важно донести до сознания родителей, что их помощь и поддержка, в этот период очень важны для молодого человека. Внешне может никак не проявиться то, что молодой человек испытывает внутри (чувство страха или неловкости, поскольку неизвестно, как новый коллектив (обучающихся и педагогов) примет его; различные фрустрации и пр.).

В «Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года» достойными нашего внимания и необходимыми для системы СПО являются следующие пункты: содействие укреплению связей между поколениями, родственных связей, возрождение традиционной значимости больших многопоколенных семей; а также создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности образовательных и других организаций, работающих с детьми, а также в управлении ими; содействие повышению педагогической культуры родителей с участием образовательных и общественных организаций (Там же). Важным, на наш взгляд, для организации работы с родителями является и положение о создании условий для просвещения и консультирования родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания. К сожалению, этот аспект (работа с родителями) в данном ключе недостаточно полно представлен в системе воспитательной работы колледжей, и зачастую носит лишь декларативный характер.

Отлаженная, спланированная, целенаправленная работа с родителями - немаловажный факт в создании системы профессионального воспитания будущего специалиста. Так, например, вовлечение родителей в работу организации среднего профессионального образования, через такие формы работы, как «Вечер встречи с родителями», клуб «Спортивная семья», дискуссионная площадка «Профессионал: от A до Я» и пр., также способствуют профессиональному воспитанию. Здесь уместно вспомнить поговорку: «Ребенок учится тому, что видит у себя в дому». Чувство гордости за достижения членов семьи на профессиональном поприще, трансляция опыта работы отцов, матерей, старших братьев и сестер в широкую аудиторию способствуют формированию мотивации, повышению интереса к профессии, ее престижа. Считаем важным отметить и тот факт, что в «Стратегии развития воспитания до 2025 года» представлена идея поддержки родительских и иных общественных объединений, содействующих воспитательной деятельности в образовательных организациях (Там же).

Будущий профессионал, безусловно, должен обладать хорошим здоровьем, поэтому в системе профессионального воспитания должно быть уделено внимание формированию здорового образа жизни, культуры здоровья. В «Концепции развития воспитания в РФ до 2025 года» речь идет о мотивации к активному и здоровому образу жизни, занятиях спортом, развитии культуры здорового питания и трезвости; распространении позитивных моделей участия в массовых общественно-спортивных мероприятиях, формировании у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни; привитии культуры безопасной жизнедеятельности, профилактике вредных привычек (Там же).



В проанализированных нами программах профессионального воспитания белгородских колледжей (и в воспитательных программах, в целом) заложен ряд мероприятий, направленных на формирование здорового образа жизни и культуры здоровья обучающихся.

Бесспорно, «широкое привлечение детей к участию в деятельности социальнозначимых познавательных, творческих, культурных, краеведческих, благотворительных организациях и объединениях, волонтерском движении» значительно расширяет границы воспитательной деятельности и профессионального воспитания, в том числе (Там же).

Заключение. Укажем, что большое значение для результативности профессионального воспитания имеют различные свойства самой личности. Это такие как: цели и интересы личности, мотивы личности, ценностные ориентации, психофизические особенности, уровень профессиональной подготовки. Безусловно, целенаправленная работа по профессиональному воспитанию, планомерная организация воспитательной работы в целом, будет способствовать как формированию указанных выше качеств, так и их развитию. Процесс профессионального становления личности невозможно ограничить только профессиональным воспитанием (Белов, 1999: 411-413; Белов, 1999: 144).

Исследователь Белов В.И предлагает более широкое понятие -профессиональное формирование, считая его более широким, чем профессиональное становление, поскольку оно включает в себя еще и нецеленаправленные, стихийные, случайные воздействия общества на личность. В своем исследовании он говорит о том, что важно ослабить влияние стихийных факторов на профессиональное становление личности и признает это одной из важных задач профессионального воспитания (Белов. 2006). Возможно, стоит в этом согласиться с исследователем.

Подводя итог изложенному в статье, отметим, что профессиональное воспитание

достигнет своего апогея тогда, когда личностные качества выпускника колледжа переплетутся с его профессионально значимыми качествами как специалиста.

Обратившись к наследию великого советского педагога А.С. Макаренко, вспомним, что он мечтал о создании такой воспитательной системы, предметом которой стало бы воспитание «неразложимого человека». Ученый писал: «Человек не воспитывается по частям, он создается синтетической суммой влияний, которым он подвергается».

Список литературы

Белов В.И. Профессиональное воспитание / Энциклопедия профессионального образования, т. 2. М., РАО, Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. С.411-413.

Белов В.И. Формирующие аспекты системы профессионального воспитания. СПб, 1999. 144 с.

Белов В.И. Система профессионального воспитания в современных социально-экономических условиях развития образования: Дис... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 385 с.

Беляева А.П. Тенденции развития профессионального образования // Педагогика. 2003. N_2 6. С. 21-27.

Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. Ростов-на-Дону, 1995.

Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2005. 336 с.

Демин В. Средняя профессиональная школа России: к новому качеству // Народное образование. 2001. № 6. С.193–197

Ильин И.А. Путь духовного обновления // Собр.соч.: в 10 т. М.: Русская книга, 1993. Т. 3.

Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И. Профессионально-ценностная установка будущего специалиста: от сущности к технологии формирования // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 3. С.44-53.

Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко. М. 1987. 159 с.

Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 2000.

Мануйлов Ю.С. Аксиоматика средового подход в воспитании (опыт построения) //



Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается / По ред. Л.И. Новиковой. Р.Б. Вендровской. В. Караковского. М.: НИИ Теории образования и педагогики РАО. 1996. С. 24-28.

Макиенко Н.И. Педагогический процесс в училищах профессионально-технического образования / Под ред. И.Г. Коваленко. Минск: Высш. шк. 2003.

Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается / По ред. Л.И. Новиковой. Р.Б. Вендровской. В. Караковского. М.: НИИ Теории образования и педагогики РАО. 1996.

Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования. М.: Издательский центр Академия. 2001. 272 с.

Новикова Л.И., Кулешова И.В. Воспитательное пространство: опыт и размышления // Педагогика профессионального образования / Под ред. Сластенина В.А. М.: Издательский центр Академия. 2004. 368 с.

Новикова Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды. Москва: Пер Сэ, 2010. 336 с.

Новиков А.М. Проблема гуманизации профессионального образования [Электронный ресурс].URL: http://portalus.ru/modules/ shkola/rus_readme. php?subaction =showfull&id (дата обращения 22.10.2018).

Селиванова Н.Л. Воспитательная система как объект педагогического моделирования // Моделирование воспитательных систем: теория - практике. М. 1995.

Столяренко А.М. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. ВУЗов, обуч. по пед. специальностям. М.: ЮНИТИ - ДАНА, 2006.477 с.

Ткачева С.А., Сагынтай Э.к. О проблемах профессиональной готовности будущих педагогов к воспитательной работе в новых социокультурных условиях // Научный результат. Педагогика и психология образования, Т.4, №1: 30-40. URL: http://rrpedagogy.ru/media/pedagogy/2018/1/Ткачева_С.А._Сагынтай_Э..pdf (дата обращения 22.10.2018).

Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО МО-ДЭК. 2005. 560 с.

References

Belov, V.I. (1999), *Professional'noye vospitaniye* [Professional education / Encyclopedia of

professional education], 2, Association "Professionalnoe obrazovanie", Moscow, Russia.

Belov, V.I. (1999), Formiruyushchiye aspekty sistemy professional'nogo vospitaniya [Forming aspects of the system of professional education], St. Petersburg, Russia.

Belov, V.I. (2006), The system of professional education in modern socio-economic conditions of education development: Abstract of Ph.D. dissertation, St. Petersburg, Russia.

Belyaeva, A.P. (2003), "Development trends of professional education", *Pedagogika*, 6, 21-27.

Bondarevskaya, E.V. (1995), Vospitaniye kak vozrozhdeniye grazhdanina, cheloveka kul'tury i nravstvennosti [Education as revival of the citizen, the person of culture and morality], Rostov-on-don, Russia.

Slastenin, V.A. and Kolesnikova, I. A. (ed), *Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga* [Educational activities of the teacher: a study guide for university students]. (2005), Institutions in Academy, Moscow, Russia.

Demin, V. (2001), "Secondary professional school of Russia: to a new quality", *Narodnoye obrazovanie*, 6, 193-197.

Ilin, I.A. (1993), "The path of spiritual renewal" [in 10 volumes], 3, *Russkaya kniga*.

Isaev, I.F. and Eroshenkova, E.I. (2011) "Future specialist's value system: from the essence to the technology of formation", *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 3, 44-53.

Kozlov, I. (1987), *Pedagogicheskiy opyt A.C. Makarenko* [The pedagogical experience of A. Makarenko], Moscow, Russia.

Quiverlyag, A.A. (2000), *Metody issledo-vaniya v professional'noy pedagogike* [Research Methods in vocational pedagogy], Valgus, Tallinn, Estonia.

Manuilov, Y.S. (1996) "An axiomatic approach in environmental education (experience in construction)" Methodology, theory and practice of educational systems: the search continues, Moscow, Russia.

Makienko, I.I., Kovalenko, I.G. (ed) (2003), *Pedagogicheskiy protsess v uchilishchakh professional'no-tekhnicheskogo obrazovaniya* [The pedagogical process in colleges of vocational education], Vysshaya shkola, Minsk, Belarus.

Moreva, N.A. (2001), *Pedagogika srednego* professional'nogo obrazovaniya [Pedagogy of secondary vocational education], Academy Publishing Center, Moscow, Russia.

Novikova, L.I. and Kuleshov, I.V. (2004), "Educational space: experience and reflections",



Pedagogy of vocational education, Academy Publishing Center, Moscow, Russia.

Novikova, L.I. (2010), *Pedagogika vospitaniya: izbrannyye pedagogicheskiye trudy* [Pedagogy of education: selected pedagogical works], Per Se, Moscow, Russia.

Novikov, A.M. (2018) "The Problem of humanization of vocational education" available at: http://portalus.ru/modules/ shkola / rus_readme. php?subaction =showfull & id (Accessed 22 October 2018).

Selivanova, N.L. (1995) "The educational system as an object of pedagogical modeling", *Modeling of educational systems: theory-practice*, Moscow, Russia.

Stolyarenko, A.M. (2006), Obshchaya pedagogika: ucheb. posobiye dlya stud. VUZov, obuch. po ped. spetsial'nostyam [General pedagogy], UNI-TY-DANA, Moscow, Russia.

Tkacheva S.A., Sagyntay E.k. (2018) "The problems of professional readiness of future teachers for educational work in the new socio-cultural conditions", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 4(1): 30-40. URL: http://rrpedagogy.ru/media/pedagogy/2018/1/Ткаче ва_C.A._Сагынтай_Э..pdf& id (Accessed 22 October 2018).

Fonarev, A.R. (2005), *Psikhologicheskiye osobennosti lichnostnogo stanovleniya professional* [Psychological peculiarities of the personality formation of a professiona]l, Moscow, Voronezh, Russia.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Кучерова Оксана Егоровна, доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308007, Россия, Белгород, ул. Студенческая, 14), кандидат педагогических наук, доцент, kucherova2005@yandex.ru

Тарасова Светлана Ивановна, доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308007, Россия, Белгород, ул. Студенческая, 14), кандидат педагогических наук, доцент, **ORCID:** https://orcid.org/0000-0003-2695-3419, tarasova_s@bsu.edu.ru

Анохина Светлана Витальевна, аспирант кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308007, Россия, Белгород, ул. Студенческая, 14), ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6675-820X, anohina_s@bsu.edu.ru

Oksana E. Kucherova, Associate Professor of the Department of Pedagogy Belgorod National Research University (14 Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, kucherova2005@yandex.ru

Svetlana I. Tarasova, Associate Professor of the Department of Pedagogy Belgorod National Research University (14 Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, **ORCID:** https://orcid.org/0000-0003-2695-3419, tarasova_s@bsu.edu.ru

Svetlana V. Anokhina Postgraduate Student of the Department of Pedagogy Belgorod National Research University (14 Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia), **ORCID:** https://orcid.org/0000-0001-6675-820X, anohina_s@bsu.edu.ru



УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-7

Совершенствование профессионального образования как условие успешного развития инновационных агропроектов

Никулина Н.Н.

Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина, ул. Вавилова, 1, пос. Майский, Белгородский район, Белгородская обл., 308500, Россия E-mail: Nikulina@bsu.edu.ru

Аннотация. Одним из ключевых условий развития современных агропроектов является повышение качества подготовки специалистов в сфере высшего профессионального аграрного образования. Автор видит реализацию этого условия в следующем: 1) выбор такой формы организации процесса подготовки специалистов, как аграрный образовательный кластер, а также развитие и укрепление внутрикластерных связей; 2) компетентностный подход к результату образования, уточнение состава общекультурных и узкоспециальных компетенций; 3) использование технологии дуального обучения, позволяющего укрепить связи между образовательным и производственным аграрными кластерами. Эти три фактора будут способствовать повышению уровня креативности будущих специалистов и возникновению и развитию инновационных агропроектов. Белгородский регион - регион с высоко развитым агропромышленным производством, которое постоянно нуждается в пополнении высококвалифицированными, способными быстро включиться в ритм работы предприятия, готовыми к осуществлению актуальных агропроектов специалистами. Естественно развитие в таком регионе аграрного образовательного кластера, который формируется под эгидой Белгородского государственного аграрного университета (БелГАУ), объединяя школьные аграрные классы, средние специальные учебные заведения региона и предприятия агропромышленного комплекса региона. Используемые университетом уже более 10 лет технологии дуального обучения переносят часть занятий в производственный сектор, в лаборатории и мастерские, созданные на базе университета; к руководству научноисследовательской работой студентов привлекаются опытные аграриипрактики. Наиболее востребованными компетенциями в АПК становятся компетенции практические и творческие, позволяющие молодому специалисту быстро включаться в работу предприятия, подходить к ней творчески, предлагать и разрабатывать собственные инновационные агропроекты.

Ключевые слова: аграрный образовательный кластер; практические и творческие компетенции; дуальное обучение; инновационный агропроект; агропромышленный комплекс; квалифицированные специалисты-аграрии.

Информация для цитирования: Никулина Н.Н. Совершенствование профессионального образования как условие успешного развития инновационных агропроектов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 4. С. 73-82. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-7

Статья поступила 22 сентября 2018 г.; Принята 3 декабря 2018 г.; Опубликована 31 декабря 2018 г.



N.N. Nikulina

Improving professional education as a condition for the successful development of innovative agricultural projects

Belgorod State Agricultural University named after V.Y. Gorin, 1 Vavilov Str., Maysky Village, Belgorod district, Belgorod region, 308500, Russia E-mail: Nikulina@bsu.edu.ru

Abstract. One of the key conditions for the development of modern agricultural projects is to improve the quality of training in the field of higher professional agricultural education. The author sees the implementation of this condition as follows: 1) the choice of such form of organization of the process of training as an agricultural educational cluster, as well as the development and strengthening of intra-cluster relations; 2) a competence-based approach to the result of education, clarification of the composition of General cultural and highly specialized competencies; 3) the use of technology of dual training, which allows to strengthen the links between educational and industrial agricultural clusters. These three factors will help to increase the level of creativity of future professionals and the emergence and development of innovative agricultural projects. The Belgorod region is a region with highly developed agro-industrial production, which constantly needs to be replenished with highly qualified specialists, who are able to quickly join the rhythm of the enterprise's work, ready to implement relevant agricultural projects. Naturally, the development of an agrarian educational cluster in this region, which is formed under the auspices of the Belgorod State Agrarian University, combining school agricultural classes, secondary special educational institutions of the region and enterprises of the agro-industrial complex of the region. The technologies of dual training used by the University for more than 10 years transfer part of the lessons to the production sector, laboratories and workshops created on the basis of the University; experienced farmerspractitioners are involved in the management of research work of students. The most popular competencies in agribusiness are practical and creative, allowing the young specialist to quickly get involved in the work of the enterprise, to approach it creatively, to offer and develop their own innovative agricultural projects.

Keywords: agrarian educational cluster; practical and creative competences; dual training; innovative agricultural project; agricultural sector; qualified specialists-agrarian.

Information for citation: Nikulina N.N. (2018) "Improving professional education as a condition for the successful development of innovative agricultural projects", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 4 (4), 73-82, DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-7

Received 22 September 2018; Accepted 3 December 2018; Published 31 December 2018

Введение. Уровнем образования населения, и прежде всего образования профессионального, определяется то, как будет развиваться человеческий капитал России и какими темпами будет идти экономическое развитие регионов и всей страны в ближай-

шие десятилетия. «Модернизация страны опирается на модернизацию образования, на его содержательное и структурное обновление. Россия должна выбрать образование в



качестве приоритета — одной из «национальных точек роста»». 1

Модернизация профессионального образования потребует, в первую очередь, повышения качества этого образования, что, безусловно, положительно скажется уровне подготовки специалистов, a, следовательно, - будет способствовать росту конкурентоспособности. Качество образования - это интегральная характеристика системы образования, комплексный показатель, объединяющий все периоды становления развития личности обучаемого, критерий, которым определяется эффективность работы учреждения профессионального образования, TOM числе аграрного, занимающегося подготовкой квалифицирообеспечить ванных кадров, способных успешную работу предприятия (Магомедов, 2016: 211-215).

образования Качество представляет собой основную характеристику системы образования, отражающую: а) в какой степени образование соответствует реально достигаемым образовательным результатам; б) в достаточной ли степени соблюдены нормативные требования, предъявляемые к **УСЛОВИЯМ** организации самого процесса образования; в) могут ли быть в ЭТИХ условиях оправданы социальные личностные ожидания 2007: (Болотов, 18-19).

Потенциальные возможности БелГАУ в области профессиональной подготовки специалистов для аграрного производственного кластера Белгородской области заключаются: а) в создании благоприятных условий обучения; материальной базы; в) в финансовом и обеспечении. информационном Эти возможности позволят обеспечить высокое профессионального качество аграрного образования.

Очевидно, что повышение качества подготовки специалистов-аграриев в вузе зависит также от того, какими подходами, средствами принципами, методами, руководствоваться технологиями будет педагогический коллектив, стремящийся к достижению образовательных результатов, зафиксированных в нормативах, критериях, соответствующих запросам стандартах, аграрного кластера Белгородской области, в том числе – в лице работодателей.

Показатель степени освоения студентами содержания образования, их успешности и личностного роста – образовательный результат.

Образовательный результат включает в качестве обязательных и возможных компонентов: а) знания, полученные в процессе обучения; б) умение применять полученные теоретические сведения в практической деятельности; в) личные достижения в приобретении профессиональных умений и навыков; г) умение использовать полученные знания на другой форме обучения, а также в другой сфере деятельности (Магомедов, 2016: 211-215).

Новые образовательные результаты, которые должны быть получены и осознаны студентом: а) приобретение в процессе обучения новых ключевых компетенций; б) новые умения и навыки по сравнению с существующей практикой; в) развитые познавательные интересы; г) высокая информационная культура, а именно – новые ключевые компетенции в области интерактивного использования цифрового учебного оборудования, программных документов; д) умение работать в группе; е) умение творчески применять полученные знания в новой практической ситуации, переход от усвоения информации к производству новых знаний и т.д. (Магомедов, 2016: 211-215).

С увеличением темпов развития агропромышленного кластера в Белгородской области возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах, способных разрабатывать и внедрять новые методы и технологии, что предъявляет новые требования к системе подготовки специали-

 $^{^1}$ Из Основных направлений социальноэкономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу // Высшее образование сегодня. 2001. № 1. С. 5.



стов аграрного профиля. В свою очередь, модернизация системы высшего образования приведет к увеличению числа высококвалифицированных специалистов, что будет способствовать экономическому росту агропромышленной сферы, возникновению перспективных проектов аграрного профиля. Следует отметить, что реализация поставленных задач потребует повышения культуры разработки этих проектов и создания финансово-инжиниринговых институтов нового типа, способных «финансировать разработку и реализацию проектов» (Громыко, 2007), а также способных «создавать для этого специальные инвестиционные схемы» (Громыко, 2007), чтобы подготовить высококвалифицированные собственные кадры. Это станет возможно при соблюдении важного условия - инновационного преобразования всей системы учреждений среднего профессионального и высшего аграрного образования путем производства и использования новых технологий, введения новых компетенций, затрагивающих, как базовые, так и смежные направления подготовки, использования всех средств, способных формировать и корректировать профессиональную траекторию молодого специалиста.

Таким образом, на современном этапе основной показатель качества образования это не столько владение большим объемом полученных в вузе знаний и умений, сколько умение самостоятельно находить и осваивать новые нужные знания с целью дальнейшего их использования в новой профессиональной или жизненной ситуации. Это знание, соединенное творческим подходом к анализу и решению возникающих актуальных профессиональных задач, связанных с созданием и развитием современных инновационных агропроектов.

Основная часть. Все изложенное и анализ существующей системы подготовки кадров для аграрного производственного кластера привели к мысли о поисках наиболее эффективных подходов, направлений, технологий в организации всей системы

подготовки кадров в системе вуз — производство. Наиболее приемлемыми в существующих условиях представляются два условия, два компонента, которые будут способствовать достижению необходимого образовательного результата при подготовке специалистов с учетом потребности в них аграрного производственного кластера.

Современная система высшего аграрного образования должна отвечать запросам требованиям И современных экономических и политических реалий. Очевидно, что необходимо привлечение новых форм организации всего процесса квалифицированных подготовки высоко высшего кадров в системе аграрного образования. Тем более что Белгородская область - прежде всего область с хорошо аграрно-производственным развитым большая кластером, часть населения области занята в сельскохозяйственном производстве, поэтому совершенствование подготовки специалистов-аграриев области особенно актуально.

Качественно новым подходом к организации процесса подготовки специалистов для аграрно-производственного кластера может стать: 1) создание аграрного образовательного кластера; 2) введение технологии дуального обучения.

Остановимся на них подробнее.

1. Создание регионального аграрного образовательного кластера.

По мнению Ю.В. Громыко, последнее десятилетие прошлого и первое десятилетие настоящего века характеризовались серьезной деградацией «форм мышления и профессионального труда» (Громыко, 2007).

Способ изменения сложившейся ситуации многие исследователи видели и видят в кластерном подходе к организации подготовки специалистов для различных отраслей производства (В.Е. Волов, Ю.В. Громыко, А.В. Кирпичникова, Е.А. Корчагин, Т.Ю. Красикова, С.В. Кривых, Р.С. Сафин, Е.И. Соколова, А. Artiganave, М. Т. Р. Gi, L. Zhang, J. Kelly, N. Ketelhohn, M. Krasniqi, М. Porter и др). Переход на кластерную си-



стему образования в 2011 году предложил, будучи премьер-министром РФ, В.В. Путин.

Понятие кластера ввел М.Э. Портер, который определил кластер как организационную форму консолидации усилий заинтересованных сторон (Портер, 2009; Porter et al., 2010). Кластер (от англ. cluster – группа; пучок, гроздь, сгусток, скопление') является также объединением суммы однородных элементов, представляющих собой самостоятельную единицу, обладающую рядом определенных свойств, требующую учета множественных взаимосвязей между элементами, объединенными в единое целое (Кривых, Кирпичникова, 2015: 17).

Кластерный подход коррелирует с системным подходом, поскольку кластер — целостная система связей между компонентами, и синергетическим подходом, предполагающим саморазвитие, самоорганизацию и самореализацию (Соколова, 2014).

Как определил Ю.В. Громыко, кластеры — это «зона выращивания новых типовых решений регионального развития» (Громыко, 2007), «плацдарм новой организации сознания и мышления людей» (Громыко, 2007), а также направление поиска новых образовательных технологий на основе сочетания сотрудничества и конкуренции.

Образовательный кластер (educational cluster) — это: а) совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерским отношениям с предприятиями отрасли; б) система обучения, взаимообучения и инструментов самообучения «в инновационной цепочке наука — технологии — бизнес, основанная преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки» (Смирнов, 2010).

Концептуальной основой образовательного кластера является объединение под руководством основного отраслевого вуза, училищ, дающих начальную профессиональную подготовку, ссузов, специальных классов, профильных школ, а также базовых предприятий, основных заказчиков профессионально подготовленных кадров,

работодателей и потребителей (Соколова, 2014).

Процесс кластеризации системы образования в мире осуществляется уже не менее 20 лет. Известен и описан опыт создания образовательных кластеров в регионах РФ: в Татарстане, в Московском, Пермском, Тобольском, Тульском и других регионах.

Формирование аграрного образовательного кластера должно начинаться: а) с идентификации «сети взаимосвязанных, взаимодополняющих организаций»; б) с исследования «входов» и «выходов» организаций как системы; в) с учета различия в уровне развития организаций, так как «они могут быть сильными, устойчивыми, латентными»; «определить локальные уникальные преимущества кластеров, неформальные отношения и неявные знания» (Смирнов, 2010: 211).

Белгородская область, прежде всего, – область сельскохозяйственная, поэтому развитие аграрно-производственного кластера в регионе – главное условие достижения социального благополучия ее жителей.

Образовательный кластер региона, естественно, направлен на обеспечение аграрно-производственного кластера региона высококвалифицированными кадрами в рамках начального, среднего и высшего профильного профессионального образования.

Центр аграрного образовательного кластера 31 региона – ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина».

В него входят более 10 учреждений СПО – техникумы и колледжи в Алексеевке, Бирюче, Борисовке, Вейделевке, Дмитриевке, Короче, Новом Осколе, Ракитном, Старом Осколе, Чернянке, Шебекино, Ютановке.

В образовательный кластер включены ООО "Билайт", ОАО "Красногвардейская зерновая компания" и другие предприятия, агрохолдинги.

Вполне коррелирует с кластерным подходом к организации образовательного процесса в вузе компетентностный подход, рекомендованный ФГОС ВО последнего



поколения и являющийся приоритетным подходом на современном этапе развития профессионального образования.

При кластерном подходе основными показателями достигнутого выпускниками аграрного уровня вуза качества образования, основной интегрированной образовательных оценкой результатов станут: а) умение выбрать методы и средства для решения поставленных задач, то есть операциональность; б) умение использовать полученные знания и умения в разных производственных ситуациях, то есть мобильность.

2. Введение технологии дуального обучения.

Новые формы организации подготовки высококвалифицированных специалистоваграриев просматриваются в кластерном подходе, однако очевидно, что обновление образования возможно только через поиск, внедрение прогрессивной создание И современной технологии обучения, через использование в процессе организации агрообразования оригинальных форм, методов и средств обучения, которые позволят построить качественно иной образовательный процесс.

Процесс поиска принципиально нового облика аграрного образования, новых ориентиров (Магомедов, 2016: 211-215), кластеризация аграрного образования требуют привлечения соответствующей технологии.

Значительная роль в этом процессе принадлежит внедрению в практику работы аграрных вузов дуальных форм обучения, при непосредственном участии современных агропромышленных предприятий.

Идеи дуального образования и обучения (англ. Dual Educational System, Dual training; нем. duale System) возникли и развивались в Германии (Greinet, 2004: 18-20; Schulz, 2004). Этот подход является хорошей подготовкой к практической деятельности (Deissinger, 2015), позволяет подготовить специалистов в соответствии с потребностями работодателя и рынка в рабочей силе (Petrosky, 2018). Благодаря осуществ-

лению системы дуального образования успешно развивалась и развивается экономика Германии (Engelmann, 2017). В России дуальная форма обучения существует уже более 10 лет (Сидакова, 2016: 62-64), принята во многих вузах в качестве основы организации подготовки специалистов.

Актуальность дуальных форм обучения обусловлена, прежде всего, тем, что обучение на производстве, в реальном сельскохозяйственном секторе, агрохолдинге, является более гибким и предметным, т. е. прямо отражающим потребности будущих работодателей. Переход на дуальное обучение диктуется потребностью современного производства, которому нужны специалисты, максимально адаптированные к условиям работы и требованиям работодателей. Аграрный сектор нуждается в специалисте, который сразу же включается в работу, «имеет практические навыки и фундаментальные умения»², знает передовые технологии, владеет ими, умело выбирает оптимальный способ решения производственной задачи, способен легко включиться в инновационные процессы, владеет умением управлять коллективом, владеет компьютерными технологиями, знает хотя бы один иностранный язык.

Дуальная форма профессионального аграрного образования - это образовательпроцесс, который заключается ный сочетании теоретического обучения частичной занятости на производстве в рамках одного традиционного образовательного учреждения. Дуальность предполагает «двуединство, лвойственность», «единое организационное целое». Возникновение подобной формы организапрофессионального образования вызвано идеей использования социального партнерства, тесного взаимодействия между государством, работодателями, профсою-

² «О Концепции долгосрочного социальноэкономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 28.09.2018) // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82 134/ (дата обращения: 26.10.2018).



зами и различными общественными объединениями, заинтересованными в подготовке высоко квалифицированных кадров, которые будут востребованы на рынке труда и в которых этот рынок на сегодняшний день остро нуждается.

С дуальным обучением коррелирует приобретшее в последние годы большую популярность проектное обучение. Так, в БелГАУ каждое направление подготовки построено по принципу замкнутого цикла, в который включены все однопрофильные образовательные программы: от получения рабочей профессии до подготовки «топменеджера аграрного производства международного уровня по магистерской программе – МВА-агробизнес» (Турьянский и др., 2015: 72).

В данном направлении представляет интерес опыт реализации европейских магистерских программ в отечественных вузах, построенных на принципах проектнопроблемного обучения, предполагающего кроме изучения новых инновационных дисциплин ведение активной научноисследовательской и проектной деятельности, направленной на решение конкретных проблем конкретного предприятия.

В Белгородском ГАУ им. В.Я. Горина учебная деятельность студентов направлена на решение конкретных практических задач, а процесс обучения переносится в действующее сельскохозяйственное предприятие или проходит в учебнопроизводственных мастерских (Турьянский и др., 2015).

Чтобы приблизить обучение к производству, в ГАУ созданы: 47 базовых хозяйств, 178 технологических комплексов для производственной и преддипломной практики, 27 учебных аудиторий непосредственно на производстве, 4 научнопроизводственных лаборатории, в том числе при СПХ «Колхоз им. Горина» и Краснояружской зерновой компании.

Созданы также 13 бизнесинкубаториев с модельными производствами для освоения птицеводства, растениеводства, пчеловодства, рыбоводства, кролиководства, грибоводства, коневодства, переработки зерна, а также ветеринарная клиника и ветеринарная лаборатория, механическая мастерская, лаборатория клонирования и производства цветочных растений, станция обслуживания тракторов и автомобилей.

Ежегодно проводятся конкурсы профессионального мастерства студентов и преподавателей. Университет поддерживает тесные связи с работодателями, обеспечивающими трудоустройство молодых специалистов, принимает заказы на подготовку кадров для конкретных производств.

Как определено Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: «Одним из главных условий развития системы высшего профессионального образования является вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные и прикладные исследования. Это позволит не только сохранить известные в мире российские научные школы, но и вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний. Фундаментальные научные исследования должны стать важнейшим ресурсом и инструментом освоения студентами компетентностей поиска, освоения и обновления информации»³.

Проектная деятельность студентов БелГАУ реализуется через учебные творческие проекты. «Целью профессионального образования является не столько формирование профессиональных компетентностей для будущей профессиональной деятельности, сколько развитие творческого потенциала личности» (Кривых, Кирпичникова, 2015: 16). Сегодня нужен профессионал, не дожидающийся инструкций и установок, а вступающий в профессиональную сферу деятельности уже сложившимся творцом,

³ «О Концепции долгосрочного социальноэкономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 28.09.2018) // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82 134/ (дата обращения: 26.10.2018).



имеющим проектно-конструктивный и духовно-личностный опыт (Болотов, 2007: 9).

Студенты вместе c учеными университета научнозанимаются исследовательской деятельностью: участвуют создании программ, В направленных новых внедрение на агропромышленных технологий, выполняют курсовые и дипломные работы, руководят которыми не только научные сотрудники университета, но и опытные аграриипрактики. Результаты студенческих исследований внедряются в производство, конструкторское студенческое бюро проекты выполняет заказам агропромышленных предприятий с оплатой выполненных исследований . Программный лозунг университета – «Образование – через научные исследования И передовые технологии» (Турьянский и др., 2015; Турьянский, Дорофеев, 2013: 94-98).

Заключение. Основными показателями инновационности аграрного образования являются: а) внедрение нового подхода к организации всего процесса обучения, а именно - кластерного подхода; б) использование технологии дуального обучения, позволившего приблизить вузовское образование к производству, сделать его практически полезным; в) формирование практических компетенций, умения внедриться в привнося инновационные производство, идеи и технологии; г) готовность студентов к осуществлению творческих агропроектов, в которых нуждается современный агропромышленный кластер. Обеспечение перечисленных факторов свидетельствуют об эффективности профессиональнообразовательной деятельности.

Таким образом, на современном этапе развития российского общества принципиальных изменений в аграрном образовании можно добиться, повышая его качество, ориентируясь на новый уровень достижения образовательных результатов,

опираясь использование на новых организационных форм, соответствующих требованиям современного аграрного бизнес-сообщества. Критерием качества образования в современном вузе становится готовность умение И специалиста овладевать новыми методами получения знаний и умение использовать профессиональных и жизненных ситуациях, а также креативный подход к решению актуальных профессиональных задач.

Список литературы

Болотов В.А. Становление общероссийской системы оценки качества образования // Справочник заместителя директора школы. М.: Информационный центр «Ресурсы образования», 2007. С. 18-23.

Громыко Ю.В. Что такое кластеры и как их создавать // Альманах «Восток». № 1 (42), июнь 2007. URL: http://www.situation.ru/app/j_art_1178.html (дата обращения: 09.11.2018).

Дуальная система обучения: европейский опыт и перспективы реализации в российском аграрном образовании: учебное пособие / Турьянский А.В., Бреславец П.И., Дорофеев А.Ф., Литвиненко Т.Ю., Никулина Н.Н. Белгород: Изд-во БелГАУ, 2015. 84 с.

Красикова Т.Ю. Формирование и развитие образовательного кластера как часть механизма интеграции вузовской науки в инновационную национальную систему. URL: http://www.moluch.ru/conf/econ/archive/10/782/ (дата обращения: 02.11.2018).

Кривых С.В., Кирпичникова А.В. Кластерный подход в профессиональном образовании: монография. СПб.: ИНОВ, 2015. 140 с.

Листвин А.А. Дуальная система профессионального обучения: условия применения в России // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 3. С. 118-122.

Магомедов Р.М. Повышение качества образования через достижение новых образовательных результатов // Сб. научных материалов Международной научнопрактической интернет-конференции «Актуальные проблемы методики обучения информатике в современной школе» 16-17 февраля 2016г. М.: МПГУ, 2016. С. 211-215.

Портер М.Э. Конкуренция. Перев. с англ. О.Л. Пелавского. М.: Вильямс, 2009. 608 с.

⁴ Из Основных направлений социальноэкономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу // Высшее образование сегодня. 2001. № 1. С. 5.



Сидакова Л.В. Сущность и основные признаки дуальной модели обучения // Образование и воспитание. 2016. № 2. С. 62-64. URL: https://moluch.ru/th/4/archive/29/803/ (Дата обращения: 04.11.2018).

Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: Монография. Казань: РИЦ «Школа», 2010. 102 с.

Соколова Е.И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2 (6). 2014. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/termin-obrazovatelnyy-klaster-v-ponyatiynom-pole-sovremennoy-pedagogiki. (дата обращения: 12.11.2018).

Терещенкова Е.В. Дуальная система образования как основа подготовки специалистов // Концепт. Москва. 2014. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dualnaya-sistema-obrazovaniya-kak-osnova-podgotovki-spetsialistov. (Дата обращения: 09.02.2018).

Турьянский А.В., Дорофеев А.Ф. Инновационные подходы подготовки аграрных специалистов в системе непрерывного аграрного образования (на примере Белгородской области) // Инновации. 2013. № 9 (179). С. 94-98.

Deissinger T. The German dual vocational education and training system as 'good practice'? Local Economy Policy Unit (LEPU) at London. June 15, 2015. URL: https://doi.org/10.1177/0269094215589311. (дата обращения: 29.10.2018).

Engelmann J. Basics of the Dual System in Vocational Education and Training (VET) and the Role of the Chambers of Commerce and Industry (CCI). 28th March 2017/ URL: www.interreg-

danube.eu/.../4be32bfa95c665c5168efc8588d. (дата обращения: 09.11.2018).

Greinert W.-D. European vocational training «systems» – some thoughts on the theoretical context of their historical development // Vocational Training. 2004. May-August, № 32. P. 18-20.

Petrosky J. The German Dual Educational System: Evolving Needs for a Skilled Workforce. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/.../59f40a5cc679ea991 0334 (дата обращения 13.11.2018).

Porter M., Ketelhohn N., Artiganave A., Kelly J., Krasniqi M., Gi M. T. P., Zhang L. The Massachusetts Higher Education and Knowledge Cluster: The Microeconomics of Competitiveness, USA, Massachusetts Press, 2010. P. 30.

Schulz, K. Das duale System der Beruflichen Bildung in Deutschland - Darstellung und Kritik / K. Schulz. Munchen [u. a.]: Grin Verl., 2004.

References

Bolotov, V.A. (2007) "Formation of the all-Russian system of education quality assessment", *Spravochnik zamestiteyla direktora shkoly. Resursy obrazovaniya*, Moskow, 18-23, Russia.

Gromyko, U.V. (2007) "What are clusters and how to create them", *Almanah* "Vostok", Vypusk 1 (42), available at URL: http://www.situation.ru/app/j_art_1178.html (Accessed 9 November 2018).

Dorofeyev, A. F., Turyanskiy, A. V., Breslavets, P. I., Nikulina, N. N. and Litvinenko, T. U. (2015) *Dualnaya sistema obucheniya: evropeyskiy opyt i perspektivy realizatsiyi v rossiyskom agrarnom obrazovanii* [Dual system of education: European experience and prospects of implementation in Russian agricultural education], BelGAU im. V.I. Gorina, Belgorod, Russia.

Krasikova T.U. (2018) "Formation and development of the educational cluster as part of the mechanism of integration of University science in the innovative national system", available at URL:http://www.moluch.ru/conf/econ/archive/10/782/ (Accessed 2 November 2018).

Krivykh, S.V. and Kirpichnikova, A.V. (2015) *Klasterniy podkhod v professionalnom obrazovanii: monografiya* [Cluster approach in professional education: a monograph]. INOV, St-Petersburg, Russia.

Listvin, A.A. (2015) "Dual system of vocational training: conditions of application in Russia", *Vestnik Cherepovetskogo universiteta*, 2015, 3, Cherepovets, Russia, 118-122.

Magomedov, R.V. (2016) "Improving the quality of education through the achievement of new educational results", *Sb. nauchnyh materialov* "Aktualnyye problemy obucheniya informatike", MPGU, Moscow, Russia, 211-215.

Porter, M.E. (2009) *Konkurentsiya* [Competition], Translated by Pelavskiy O. L., Vilyams, Moscow, Russia, 608.

Sidakova, L.V. (2016) "The essence and main features of the dual model of training", *Obrazovaniye i vospitaniye*, 2, 62-64, available at URL: https://moluch.ru/th/4/archive/29/803 (Accessed 4 November 2018).

Smirnov, A.V. (2010) Obrazovatelnye klastery i innovatsyonnoye obucheniye v vuze: Monografiya [Educational clusters and innovative



education at the University: a monograph], RIC "Shkola", Kazan, Russia.

Sokolova, E.I. (2014) "The term "educational cluster" in the conceptual field of modern pedagogy", *Nepreryvnoye obrazovaniye*, 2 (6), Petrozavodsk, Russia, available at URL: https://lll21.petrsu.ru/ (Accessed 12 November 2018).

Tereschenkova, T. V. (2016) "Dual system of education as a basis for training specialists" // *Kontsept*, Moscow, Russia, available at URL: http://ekoncept.ru (Accessed 9 February 2018).

Turyanskiy, A. V. and Dorofeev A. F. (2013) "Innovative approaches to training agricultural specialists in the system of continuous agricultural education (on the example of the Belgorod region)" // *Innovations*, 9 (179), Moscow, 94-98, Russia.

Deissinger, T. (2015) "The German dual vocational education and training system as 'good practice'?" *Local Economy Policy Unit (LEPU)* at London. June 15, 2015, available at URL: https://doi.org/10.1177/0269094215589311 (Accessed 29 October 2018).

Engelmann, J. (2017) Basics of the Dual System in Vocational Education and Training (VET) and the Role of the Chambers of Commerce and Industry (CCI). 28th March 2017, available at URL: www.interreg-

danube.eu/.../4be32bfa95c665c5168efc8588d (Accessed 9 November 2018).

Greinert, W. D. (2004) European vocational training «systems» – some thoughts on the theoretical context of their historical development // Vocational Training, May-August, 32, 18-20.

Petrosky, J. (2018) *The German Dual Educational System: Evolving Needs for a Skilled Workforce*, available at URL: https://pdfs.semanticscholar.org/.../59f40a5cc679ea991 0334. (Accessed 13 November 2018)

Porter, M., Ketelhohn, N., Artiganave, A., Kelly, J., Krasniqi, M., Gi M. T. P. and Zhang, L. (2010) *The Massachusetts Higher Education and Knowledge Cluster: The Microeconomics of Competitiveness*, Massachusetts Press, USA, 30.

Schulz, K. (2004) Das duale System der Beruflichen Bildung in Deutschland - Darstellung und Kritik, Grin Verl, Munchen [u. a.].

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Никулина Наталья Николаевна, заведующая кафедрой профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина» (308500, Россия, Белгородская обл., Белгородский район, пос. Майский, ул. Вавилова, 1), кандидат педагогических наук, доцент, Nikulina@bsu.edu.ru

Natalia N. Nikulina, Head of the Department of Vocational Training and Socio-Pedagogical Sciences «Belgorod State Agricultural University named after V.Y. Gorin» (1 Vavilov Str., Maysky Village, Belgorod district, Belgorod region, 308500, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Nikulina@bsu.edu.ru

DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-8



ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 159.9:616.28-008.1-053.2

Молчанова Л.Н.¹ Фомина А.В.² Чеканова А.В.³ Особенности внутрисемейных отношений в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха

1) Курский государственный медицинский университет, ул. К. Маркса, 3, г. Курск, 305041, Россия, E-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

²⁾ Школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья №3, ул. Смородиновая, 2,г. Курск, 305014, Россия, E-mail: anastasia27122111@yandex.ru

3) Курская Школа-Интернат, ул. Чумаковская, 9, г. Курск, 305023, Россия, E-mail: nuta-vasilevna@rambler.ru

Аннотация. Существующая потребность в инновационных технологиях психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, актуализирует необходимость разработки эффективной модели взаимодействия семьи и специального коррекционного образовательного учреждения. Для семьи появление ребенка с нарушениями слуха часто является причиной ее распада. Единственным средством возвращения ее к нормальной жизни является включение в процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка. Цель работы – изучение особенностей внутрисемейных отношений в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, как оснований ее психолого-педагогического сопровождения. Материалы и методы. Исследование проводилось на базе специального коррекционного образовательного учреждения «Курская школа-интернат». Общий объем выборки участников исследования составил 28 семей. Из них 14 семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, и 14 семей, воспитывающих детей, не имеющих нарушения слуха. Были использованы психодиагностические методы и методы математико-статистического анализа. Результаты исследования и их обсуждение. Супружеские отношения вне зависимости от степени нарушения слуха у ребенка характеризуются эмоциональной близостью, гибкостью в принятии решений, готовностью к организации совместного досуга, к общению с друзьями, сосредоточенностью на распределении семейных ролей, соблюдении дисциплины и на реализации семейных правил. Особенности родительско-детских отношений проявляются в доминирующей позиции мам, в стремлении обеспечить ребенку полную безопасность, помочь удовлетворить все потребности, в высокой оценке интеллектуальных и творческих способностей, в поощрении



инициативы и самостоятельности, в незначительной эмоциональной дистанции. Детско-родительские отношения в семье, воспитывающей глухого ребенка, в отличие от слабослышащего, в основном воспринимаются им как разобщенные. Заключение. Независимо от степени нарушения слуха у детей выявлены общие закономерности во взаимосвязях ролевых позиций, а также во взаимосвязях семейной структуры, ролевых позиций и родительско-детских отношений, что можно рассматривать в качестве общих оснований в психолого-педагогическом сопровождении семьи.

Ключевые слова: особенности внутрисемейных отношений; семья ребенка с нарушениями слуха; супружеские отношения; родительско-детские отношения; детско-родительские отношения

Информация для цитирования: Молчанова Л.Н., Фомина А.В., Чеканова А.В. Особенности внутрисемейных отношений в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 4. С. 83-95. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-8

Статья поступила 17 сентября 2018 г.; Принята 3 декабря 2018 г.; Опубликована 31 декабря 2018 г.

L.N. Molchanova¹ A.V. Fomina² A.V. Chekanova³ Intra-family relations in the family raising a child with hearing impairments

- ¹⁾ Kursk State Medical University, 3, K. Marxa Str., Kursk, 305041, Russia, E-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru
- ²⁾ Boarding school for children with disabilities № 3, 2 Smorodinovaya Str., Kursk, 305014, Russia, E-mail: anastasia27122111@yandex.ru
- 3) Kursk boarding school, 9 Chumakovskaya Str., Kursk, 305023, Russia, E-mail: nuta-vasilevna@rambler.ru

Abstract. Introduction. The existing need for innovative technologies of psychological and pedagogical support for families raising a child with hearing impairments makes it imperative to develop an effective model of interaction between the family and a special correctional educational institution. For a family, the birth of a child with hearing impairments is often the cause of its breakdown. The inclusion of the family in the process of psychological and pedagogical support of the child is the only way to bring it to normal life. The purpose of the work is to study the characteristics of family relations (marital, parental-child and child-parent) in the family raising a child withhearing impairments as a basis of its psychological and pedagogical support. Materials and Methods. The study was conducted on the basis of a special correctional educational institution "Kursk Boarding School". The total sample size of study participants was 28 families, including 14 families raising children with hearing impairments, and 14 families raising children without hearing impairments. The study involved psychodiagnostic methods and methods of mathematical-statistical analysis. Results. Marital relations, regardless of the degree of hearing impairments



in the child, are characterized by emotional closeness, flexibility in decision-making, willingness to organize joint leisure activities, to communicate with friends, and also focus on the distribution of family roles, discipline and the implementation of family rules. Peculiarities of parental-children relations manifest themselves in the dominant position of mothers, in an effort to provide the child full security, to help meet all needs, in a high evaluation of his/ her intellectual and creative abilities, in encouraging initiative and independence, in a small emotional distance. Child-parent relations in a family that raises a deaf child, in contrast to a hard-of-hearing, are generally perceived by them as disjointed. Conclusion. General patterns in the relationship of role positions, as well as in the interrelationships of the family structure, role positions and parental-child relationships can be considered as a general basis for its psychological and pedagogical support of a family.

Key words: features of intra-familial relations; family of a hearing-impaired child; marital relations; parent-child relations; child-parent relations

Information for citation: Molchanova, L.N., Fomina, A.V. and Chekanova, A.V. (2018) "Intra-family relations in the family raising a child with hearing impairments", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 4 (4), 83-95, DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-8

Received 17 September 2018; Accepted 3 December 2018; Published 31 December 2018

Введение. Важной задачей модернизации образования в Российской Федерации является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, что предполагает: психолого-педагогическую помощь и поддержку семьям детей групп риска (особого внимания), создание единого воспитательно-образовательного пространства семьи и образовательного учреждения, что возможно только в условиях компетентного родительства, партнерского сотрудничества образовательного учреждения и семьи (Горлова, 2010: 214-224; Горлова, 2013: 134-141; Коваленко, 2016; Рудакова, 2008).

К числу актуальных, как медицинских, так и социальных проблем современного общества относится значительный рост числа детей с нарушениями слуха. Так, по данным ВОЗ в России насчитывается порядка 13 млн. человек с нарушениями слуха, в том числе детей и подростков более 1 млн. Причем, у подавляющего числа детей диагноз поставлен в возрасте от 3 до 7 лет. Для семьи появление ребенка с нарушениями слуха является испытанием и часто является причиной ее распада, способствуя дезинте-

грации внутрисемейных (супружеских, детско-родительских и родительско-детских) отношений (Никитина, Хохлова, 2015: 67-83; Никишина, 2003: 101-104). Механизмом возвращения семьи к нормальной жизни является включение ее в процесс психолого-педагогического сопровождения своего ребенка (Блинов, Мордич, 2001: 17; Молчанова, Ситникова, 2015: 16-27; Никишина, Мордич, 2003; Соколов, 2006: 300-303; Чеканова, Молчанова, 2016: 173-176).

Библиометрический анализ публикационной активности по запросу «особенности внутрисемейных отношений в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха» в системе Российского индекса цитирования в период с 2008 по 2017 год выявил подобные исследования в количестве одной публикации, что соответствует 3,21е-6% от общего числа исследований и обеспечивает актуальность настоящего исследования, а полученным результатам —научную новизну.

Основная часть. Цель исследования состоит в изучении особенностей внутрисемейных (супружеских, детско-родительских и родительско-детских) отношений в семье,



воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, как оснований ее психолого-педагогического сопровождения.

Теоретическая основа и методология. В нашем исследовании семью, воспитывающую ребенка с нарушениями слуха, рассматриваем как микросоциальную систему, членов которой объединяет общая деятельность, эмоциональные отношения и непосредственное устойчивое общение друг с другом (Молчанова, Сердюкова, 2014: 118-125). Ее функционирование характеризуется соотношением таких основных параметров, как семейная сплоченность и семейная адаптация. Семейная сплоченность выражает степень эмоциональной близости между членами семьи и является четырехуровневой: "разобщенной", "разделенной", "связанной" и "сцепленной". Семейная адаптация свидетельствует о способности семейной системы гибко или ригидно среагировать на воздействие стрессоров и может быть представлена "ригидным", "структурированным", "гибким" и "хаотичным" типом семейных отношений. Все внутрисемейные отношения (супружеские, родительско-детские, детско-родительские) реализуются в соответствии с принципами иерархии и субординации и регулируются границами. Из шестнадцати типов семейных систем, полученных путем комбинирования уровней сплоченности и адаптации, четыре типа умеренно выражены по обоим параметрам и называются сбалансированными. По параметру семейной сплоченности это "разделенный" (30-38) и "связанный" (39-46), а по параметру семейной адаптации -"структурированный" (20-25) и "гибкий" (26-30) уровни семейных систем. Экстремально выраженная семейная адаптация и сплоченность указывают на дисфункционирование семейной системы. Оставшиеся восемь типов семейных систем представляют средний уровень функционирования. В них один из параметров является крайне выраженным, а другой — сбалансированным 1 .

¹ Опросник Шкала семейной адаптации и сплоченности (Опросник FACES-3 / Тест Д.Х. Олсона). URL: http://psycabi.net/testy/297-oprosnik-

Обзор отечественных и зарубежных научных исследований по проблеме внутрисемейных отношений в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, свидетельствует о том, что особенности ее функционирования как микросоциальной системы характеризуются наличием не только соматических и социальных, но и психологических проблем, и выступают основаниями ее психолого-педагогического сопровождения (Молчанова, Ситникова, 2015: 16-27; Asberg, Vogel, Bowers, 2008: 486-499; Hintermair, 2006: 493-513; Koester, Meadow-Orians, 1990; Koester, Papoušek, Smith-Gray, 2000: 55-71, Kurtzer-White, Luterman, 2003: 232-235; Pipp-Siegel, Sedey, Yoshinaga-Itano, 2002: 1-17; Quittner, Glueckauf, Jackon, 1990: 1266-1278; Vaccari, Marschark, 1997: 793-801).

Так, в исследовании A.L. Quittner, R.L. Glueckauf, D.N. Jackson (1990) представили сравнение модели социальной поддержки матерей глухих детей с альтернативной моделью посредника и возможности их использования для адаптации к хроническому стрессу. Были выявлены различия между функциями социальной поддержки при хронических и острых стрессовых состояниях матерей глухих детей, а также между ситуационными специфическими стрессорами и основными жизненными событиями. Установлено, что хронический родительский стресс связан с пониженным восприятием эмоциональной поддержки и выраженными симптомами депрессии и тревоги (Quittner, Glueckauf, Jackon, 1990: 1266-1278).

В исследовании С. Vaccari, М. Marschark (1997) показана роль раннего общения слышащих родителей с глухими детьми в их социальном и эмоциональном развитии, поскольку более 90% глухих детей имеют слышащих родителей, у которых часто нет эффективных средств общения с ними. Проанализированы взаимосвязи между ранним общением слышащих родителей и социально-эмоциональным развитием глухих детей, что выступило основанием в

shkala-semejnoj-adaptatsii-i-splochennosti-oprosnik-faces-3-test-d-kh-olsona



разработке невербальных стратегий детскородительского взаимодействия (Vaccari, Marschark, 1997: 793-801).

В исследовании S.Pipp-Siegel, A.L.Sedey, C.Yoshinaga-Itano (2002) представлены потенциальные и дополнительные предикторы родительского стресса у матерей детей раннего возраста с нарушениями слуха. Выявлено, что матери, которые воспринимали свои ежедневные проблемы как более интенсивные, имели более высокие показатели стресса. Дополнительными предикторами материнского стресса явились социальная поддержка и ежегодный семейный доход (Pipp-Siegel, Sedey, Yoshinaga-Itano, 2002: 1-17).

Точка зрения на хроническое горе родителей в связи с рождением в семье ребенка с нарушениями слуха и копинги родителей, влияние хронического горя на детскородительские взаимоотношения представлены в исследовании Е. Kurtzer-White, D. Luterman (2003) (Kurtzer-White, Luterman, 2003: 232-235).

Результаты исследования корреляций между родительскими ресурсами, социально-демографическими переменными, родительским стрессовым опытом и социально-эмоциональными проблемами ребенка с нарушениями слуха (глухого или слабослышащего) показали, что высокий уровень родительского стресса связан с частыми социально-эмоциональными проблемами ребенка. Это подчеркивает важность ресурсоориентированной стратегии консультирования и социальной поддержки в раннем вмешательстве (Hintermair, 2006: 493-513).

В настоящее время индивидуальный образовательный маршрут ребенка, предусматривающий его оптимальную социально-психологическую адаптацию, является достаточно традиционной моделью психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха. Существующая потребность в инновационных технологиях психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, актуализирует необходимость разработки

эффективной модели взаимодействия семьи и специального коррекционного образовательного учреждения по повышению родительской компетенции (Calderon, 2000: 140-155). В исследовании R. Calderon (2000) изучалось влияние участия родителей в программах обучения глухих детей на развитие детского языка, навыков раннего чтения, а также на социальное и эмоциональное развитие. Были учтены такие факторы, как потеря слуха у ребенка, уровень образования матери, ее текущие коммуникативные навыки и использование дополнительных услуг, помимо тех, которые предлагаются программа раннего вмешательства или школьная программа ребенка. Результаты исследования показали, что участие родителей в школьной образовательной программе для детей является значительным позитивным предиктором для развития навыков раннего чтения, а умения материнской коммуникации и потеря слуха у ребенка были самыми сильными предикторами для развития языка. И хотя участие родителей в школьной образовательной программе их глухих детей может положительно повлиять на успеваемость в учебе, умение общаться с родителями является более значимым предиктором позитивного языка и академического развития (Calderon, 2000: 140-155).

Объектом настоящего исследования является семья, воспитывающая ребенка с нарушениями слуха, а предметом — особенности внутрисемейных отношений в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха.

Материалы и методы исследования. Исследование особенностей внутрисемейных (супружеских, родительско-детских, детско-родительских) отношений в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, проводилось на базе специального коррекционного образовательного учреждения «Курская школа-интернат». Общий объем выборки участников исследования составил 28 семей. Из них 14 семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха (ЭГ1: 8 слабослышащих и 6 глухих), и 14 семей, воспитывающих детей, не имеющих



нарушения слуха (КГ). Все супружеские пары на момент исследования имели сохранный слух и состояли в официально зарегистрированном браке. Возраст группы матерей составил $\dot{X}1\pm\sigma=34,6\pm5,1,$ отцов — $\dot{X}1\pm\sigma=39,5\pm5,6$ лет, детей — $\dot{X}1\pm\sigma=9,5\pm1,8$ лет. Из 28 детей в возрасте $\dot{X}1\pm\sigma=9,5\pm1,8$ лет количество мальчиков составило 12, количество девочек — 16.

В пакет психодиагностических методик вошли опросники "Шкала семейной адаптации и сплоченности" (FACES-3, Д.X. Олсон, Дж.Портнер и И. Лави, в адаптации $H.\Phi$. Михайловой)², родительско-детских отношений А.Я. Варги, В.В. Столина и PARI (Е.С. Шевер и Р.К. Белл, в адаптации Т.В. Нещерет), проективная методика "Рисунок семьи" (Рудакова, 2008). С целью обработки результатов применяли методы математико-статистического анализа: описательную статистику, сравнительный и корреляционный виды анализа. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью программного продукта ("Statistica 11.0").

Результаты исследования и их обсуждение. Диагностика семейной адаптации и сплоченности, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, реализованная с использованием опросника «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3, Д.Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави, в адаптации Н.Ф. Михайловой), засвидетельствовала наличие связанной и хаотичной семейной структуры, что соответствует полуфункциональному типу. Семейная структура контрольной группы является гибкой и сплоченной, то есть сбалансированной.

Сравнительный анализ выраженности показателей семейных структур в экспериментальной и контрольной группах семей, указал на достоверные различия. Так, в семьях, воспитывающих слабослышащих детей, значимо низкий уровень выраженности

показателей внутрисемейных отношений диагностирован по шкалам "семейная спло- $(X_{cp.1}=39.06\pm4.58;$ ченность" 0.00^* ; p=0.000), $X_{cp.2}=39,70\pm1,29;$ $U_{9MII}.=$ $(X_{cp.1}=3,25\pm0,83;$ "принятие решений" $X_{cp.2}=4,20\pm0,61$; $U_{\text{2MII}} = 167,50^*; p=0,000),$ "друзья" $(X_{cp.1}=3,41\pm0,83; X_{cp.2}=4,30\pm0,79;$ "контроль" p=0.002), $U_{\text{эмп}} = 264,00^*$; $(X_{cp.1}=6,62\pm1,25;$ $X_{cp.2}=7,37\pm0,93$; $U_{\text{эмп}}$.=171,50*; p=0,000). Достоверно высокая выраженность показателей выявлена по "семейная шкалам адаптация" $(X_{cp.1}=34,54\pm3,20;$ $X_{cp.2}=25,70\pm2,49;$ $U_{\text{эмп}}=2,50^{**}$; p=0,000), "семейные границы" $(X_{cn.1}=8.00\pm1.20;$ $X_{cp.2}=7,00\pm0,91;$ 0.00^* ; p=0.000), "интересы и отдых" $(X_{cp.1}=7,85\pm1,32;$ $X_{cp.2}=6,90\pm0,84;$ $U_{2MII} = 0.00^{**}$; "дисциплина" p=0.000), $(X_{cp.1}=7,65\pm1,11;$ $X_{cp.2}=3,67\pm0,92;$ $U_{\text{эмп}} = 262,50^*;$ p=0.004), "роли" $X_{cp.2}=9,87\pm1,04;$ $(X_{cp.1}=10,50\pm1,16;$ p=0,000), $U_{3M\Pi} = 199,50^*$; "правила" $(X_{cp.1}=2,52\pm0,79;$ $X_{cp.2}=2,00\pm0,53$; $U_{\text{эмп}} = 268,00^{*}; p=0,003).$

Таким образом, родители детей с нарушениями слуха в меньшей степени способны контролировать ситуацию, быть гибкими в принятии решений в организации досуга и свободного времени, в общении с друзьями, готовыми к эмоциональной близости и в большей степени сконцентрированы на распределении семейных ролей, соблюдении дисциплины и на реализации семейных правил и норм.

Исследование родительского отношения как особенностей восприятия и понимания личности ребенка, реализуемых в общении с ним поведенческих стереотипов, осуществлялось с помощью теста-опросника А.Я. Варги, В.В. Столинаи методики РАКІ (Е.С. Шевер и Р.К. Белл, в адаптации Т.В. Нещерет) (Рудакова, 2008).

Опросник А.Я. Варги, В.В. Столина состоит из пяти шкал, каждая из которых отражает специфическое отношение к ребенку. Так показатели шкалы "Маленький неудачник" указывают на особенности восприятия и понимания родителем своего, ребенка. Показатели шкалы "Авторитарная

² Опросник Шкала семейной адаптации и сплоченности (Опросник FACES-3 / Тест Д.Х. Олсона). URL: http://psycabi.net/testy/297-oprosnik-shkala-semejnoj-adaptatsii-i-splochennosti-oprosnik-faces-3-test-d-kh-olsona



гиперсоциализация" характеризует форму и направление контроля поведения ребенка. Межличностная дистанция в общении с ребенком измеряется шкалой "Симбиоз", а социально желательный образ родительского отношения — шкалой "Кооперация". Шкала "Принятие" предназначена для измерения целостного эмоционального отношения.

По шкале "Принятие" 20% родителей, воспитывающих слабослышащего ребенка, и 10% — воспитывающих глухого, принимают своего ребенка таким, какой он есть, уважают его индивидуальность, одобряют его интересы и планы.

По "Кооперация" 35% шкале слабослышародителей, воспитывающих щего ребенка, и 65 % – воспитывающих глухого ребенка, проявляют заинтересованность и стараются помочь ему, высоко оценивают творческие и интеллектуальные способности, поощряют самостоятельность и инициативу. Причем, данный стиль детскородительских отношений используется в воспитывающей слабослышащего ребенка, не чаще, нежели в семье глухого ребенка, о чем свидетельствует значение многофункционального критерия Фишера $(\phi_{2MIL}*=1.59)$ при $\phi_{KD} = 1.64$ при $p \le 0.05; \phi_{KD.} = 2.31$ при $p \le 0.01$).

30% опрошенных родителей слабослышащего и 10% глухого ребенка выявлен такой стиль родительского отношения, как "Симбиоз", характеризующийся незначительной дистанцией в общении с ребенком. Родители ребенка с нарушениями слуха ощущают себя с ним единым целым, удовлетворить стремятся все потребности, уберечь жизненных трудностей. Причем, в семье, воспитываюшей слабослышащего ребенка, такой стиль детско-родительских отношений, "Симбиоз" используется не чаще, нежели в семье глухого ребенка (фэмп.*=1,29 при $\phi_{\text{кр.}}$ *=1,64 при p≤0,05; $\phi_{\text{кр.}}$ *=2,31 при p≤0,01).

Родители слабослышащего ребенка чаще, чем родители глухого, прибегают к контролю ("Авторитарная гиперсоциализация"). А родители, воспитывающие

глухого ребенка, чаще используют стиль "Маленький неудачник".

Диагностика родительско-детских отношений (прежде всего оценка ролевых позиций матери) в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, осуществлялась с использованием методикиPARI (E.C. Шевер и Р.К. Белл, в адаптации Т.В. Нещерет) (Рудакова, 2008) и позволила выявить значимо высокую выраженность показателей ролевых позиций по следующим шка-"ощущение самопожертвования" $(X_{cp.1}=\pm 15,57\pm 2,17;$ $X_{cp.2}=12,91\pm1,53;$ $U_{\rm эмп}$.=89,00*; p=0,000), "доминирование матери" $(X_{cp.1}=15,48\pm2,73; X_{cp.2}=12,09\pm1,88;$ $U_{2MII} = 90,00^*; p=0,000),$ "несамостоятель- $(X_{cp.1}=16,35\pm2,23;$ ность матери" $U_{\text{эмп}} = 73,00^*$; $X_{cp.2}=12,39\pm2,52;$ p=0.000). "отношение семейной роли" К $(X_{cp.1}=125,13\pm13,34;$ $X_{cp.2}=115,17\pm10,29;$ $U_{\text{эмп}} = 134,00^*$; p=0,004). Таким образом, особенности родительско-детских отношений в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, проявляются в незначительной эмоциональной дистанции, в высокой оценке его интеллектуальных и творческих способностей, в поощрении инициативы и самостоятельности. Ролевые позиции мам, воспитывающих детей с нарушениями слуха, характеризуются преимущественным доминированием в семье, склонностью к самопожертвованию. Отцов характеризует недостаточная включенность в дела семьи.

Диагностика детско-родительских отношений в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, была проведена с помощью проективной методики "Рисунок семьи" (Рудакова) и указала на следующие особенности восприятия детьми семейных взаимоотношений.

Все рисунки слабослышащими выполнены в цвете, аккуратно и реалистично с соблюдением пропорций. Семьи изображены в полном составе. Эмоциональные связи между всеми членами семьи выражены ребенком положительно. Всех членов семей характеризует чувство общности, поскольку изображены детьми практически вплотную,



не отдаляя друг от друга. Об этом ярко свидетельствуют рисунки у 50% слабослышащих детей. Сам процесс рисования у слабослышащих детей вызвал положительные эмоции, выполнялся с большим желанием и бурным обсуждением.

Все рисунки глухими детьми выполнены неаккуратно, схематично, преимущественно в черно-белом исполнении, что свидетельствует об эмоциональном неприятии внутрисемейных отношений. Члены семей изображены нереально большими или нереально маленькими или представлены одними лицами.

Также незначительное количество рисунков глухих детей (20%) продемонстрировали большую потребность детей в общении — в свои рисунки они добавляли непроживающих с ними родственников (дядя, тетя), вымышленных членов семьи. В большинстве случаев глухие дети не включали себя в рисунок (30%) или рисовали себя на значительном расстоянии от других ее членов (70%). Причины отсутствия автора на рисунке характеризуют трудности самовыражения при общении с близкими людьми, отсутствие чувства общности с семьей.

Вместе с тем на рисунках у 40% глухих детей присутствовали только они сами, что свидетельствует о низкой степени привязанности ребенка к родителям или о наличии невидимого барьера между любящими людьми. Процесс рисования у глухих детей вызвал отрицательные эмоции. Педагогупсихологу более десяти минут понадобилось на то, чтобы объяснить задание. Все дети спрашивали, что рисовать и ждали одобрения.

Рассматривая семью, воспитывающую ребенка с нарушениями слуха, как микрососистема, характеризующуюся шиальную наличием специфических внутрисемейных отношений и ролевых позиций, мы посчитали целесообразным изучить характер взаимосвязей между такими параметрами семейной структуры, как семейная сплоченность, семейная адаптация и родительскодетские отношения. С этой целью была реализована процедура корреляционного анализа показателей взаимосвязей родительскодетских отношений, а также показателей семейной структуры и родительско-детских отношений (табл. 1-4):

Таблица 1

Значимые корреляционные взаимосвязи показателей ролевых позиций в родительскодетских отношениях в семье, воспитывающей слабослышащего ребенка

Table 1

Significant correlation interrelations between the indicators of role positions in parents' and children's relationships in the family raising a hearing-impaired child

Наименование показателя	ощущение самопо- жертвования в роли матери	доминирование матери	зависимость и неса- мостоятельность ма- тери
1. Партнерские отношения	-0,65**	-0,58**	-0,52**
2. Развитие актив- ности ребенка	-0,69**	-0,50**	-0,56**

^{* -} статистическая значимость при р≤0,05

^{** -} статистическая значимость при р≤0,001



Таблица 2

Значимые корреляционные взаимосвязи показателей ролевых позиций в родительскодетских отношениях в семье, воспитывающей глухого ребенка

Table 2

Significant correlations between the indicators of role positions in parents' and children's relationships in the family raising a deaf child

Наименование показателя	ощущение самопо- жертвования в роли матери	доминирование матери	зависимость и неса- мостоятельность ма- тери
1. Партнерские отношения	-0,72**	-0,63**	-0,68**
2. Развитие актив- ности ребенка	-0,69**	-0,60**	-0,56**

^к - статистическая значимость при р≤0,05

Таблица 3

Значимые корреляционные взаимосвязи показателей семейной структуры, ролевых позиций и родительско-детских отношений в семье, воспитывающей слабослышащего ребенка

Table 3

Significant correlations between the indicators of the family structure, role positions and parental-child relationships in the family raising a hearing-impaired child

Наименование показателя	Семейная спло-	Семейная
Hannehodanne nokasatejin	ченность	адаптация
1. Ощущение самопожертвования в роли матери	-0,57**	0,63**
2. Доминирование матери	-0,54*	0,49**
3. Зависимость и несамостоятельность матери	-0,56*	0,49**
4. Партнерские отношения	0,56*	-0,59**
5. Развитие активности ребенка	0,51**	-0,45*

^{* -} статистическая значимость при р≤0,05

Таблица 4

Значимые корреляционные взаимосвязи показателей семейной структуры, ролевых позиций и родительско-детских отношений в семье, воспитывающей глухого ребенка

Table 4

Significant correlations between the indicators of the family structure, role positions and parental-child relationships in the family, raising a deaf child

Наименование показателя	Семейная спло- ченность	Семейная адаптация
1. Ощущение самопожертвования в роли матери	-0,87**	0,68**
2. Доминирование матери	-0,84*	0,52**
3. Зависимость и несамостоятельность матери	-0,86*	0,69**
4. Партнерские отношения	0,86*	-0,64**
5. Развитие активности ребенка	0,61**	-0,55*

^{* -} статистическая значимость при р≤0,05

^{** -} статистическая значимость при р≤0,001

^{** -} статистическая значимость при р≤0,001

^{** -} статистическая значимость при р≤0,001



Независимо от степени нарушения слуха у ребенка, корреляционные взаимосвязи показателей ролевых позиций, а также показателей семейной структуры, ролевых позиций и родительско-детских отношений в семье, его воспитывающей, характеризуются общими закономерностями:

- являются значимыми и высоко значимыми сильной и средней степени выраженности, положительно и отрицательно направленными;
- стабилизация уровня выраженности таких ролевых позиций, как «ощущения самопожертвования в роли матери», «доминирование семьи», «зависимость и несамостоятельность матери» в родительско-детских отношениях зависит от семейной сплоченности и степени выраженности партнерских отношений и активности ребенка, и наоборот;
- преодоление состояния адаптационного хаоса в супружеских взаимоотношениях может быть реализовано за счет развития партнерских отношений и активности ребенка;
- развитие партнерских отношений и активности ребенка возможно с опорой на семейный реабилитационный потенциал семейную сплоченность, которой присущи сильные эмоциональная близость лояльность во взаимоотношениях и определенная взаимозависимость членов семьи, их готовность к совместной деятельности;

Следовательно, полученные результаты можно рассматривать в качестве оснований психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха.

Заключение. Таким образом, исследование особенностей внутрисемейных (супружеских, детско-родительских и родительско-детских) отношений в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, позволило выявить как общее, так и специфическое и сформулировать следующие выводы:

1. Независимо от степени нарушения слуха у детей, семьи, их воспитывающие, имеют полуфункциональный тип структуры, характеризующийся связанным

- семейной уровнем сплоченности хаотичным уровнем семейной адаптации, и в этой связи являются мишенью коррекционно-реабилитационной Для супружеских отношений в таких семьях характерны контроль ситуации, связанной с появлением в семье ребенка с нарушениями слуха, эмоциональная близость, гибкость в решений, готовность принятии К организации совместного досуга И свободного времени, к общению с друзьями, сконцентрированность также распределении семейных ролей, соблюдении дисциплины и на реализации семейных правил и норм.
- 2. Особенности родительско-детских отношений в семье, воспитывающей ребенка нарушениями слуха, проявляются доминирующей позиции мам, ИΧ эмоциональной близости c детьми И самопожертвованию склонности К И гиперопеке, к поощрению инициативы и самостоятельности детей, в высокой оценке интеллектуальных ИΧ творческих способностей.
- 3. Детско-родительские отношения воспринимаются слабослышащим ребенком как эмоциональная близость, привязанность. В соответствии с полученными результатами процесс рисования у слабослышащих детей вызвал положительные эмоции, выполнялся большим желанием И бурным обсуждением. Рисунки были семьи представлены в цвете, в полном составе, практически вплотную, не отдаляя членов семьи друг от друга, выполнены аккуратно и реалистично с соблюдением пропорций. Это свидетельствует о восприятии слабослышащим ребенком семьи как дружной, всех ее членов характеризует чувство общности и положительных наличие эмоциональных взаимоотношений.
- 4. Детско-родительские отношения в семье, воспитывающей глухого ребенка, в основном воспринимаются им как разобщенные. Глухие дети испытывают трудности самовыражения при общении с близкими людьми. Для них характерно



отсутствие чувства общности с семьей, потребности в общении и защищенности.

5. Наличие корреляционных взаимосвязей показателей родительско-детских отношений, а также показателей семейной структуры с показателями родительскодетских отношений, можно рассматривать в качестве общих оснований в психологопедагогическом сопровождении семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, независимо от степени его нарушения.

Список литературы

Блинов Ю.А., Мордич Л.Н. Основные принципы психологической реабилитации детей с задержкой психического развития // Вестник психосоциальной и коррекционнореабилитационной работы. 2001. №1. С. 17.

Горлова Е.Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию// Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2010. № 17 (60). С. 214-224.

Горлова Е.Л. Психологический возраст ребенка как основание для проектирования стратегий развития родительской компетентности // Национальный психологический журнал. 2013. №2 (10). С. 134–141.

Коваленко Т.В. Моделирование взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования: Автореф. дис...канд.пед. наук. Омск, 2016. 27 с.

Молчанова Л.Н., Сердюкова Н.С. Особенности функционирования микросоциальной системы «Семья, пережившая воздействие кризисной ситуации, связанная с инвалидностью ребенка» // Перспективы науки и образования. 2014. №6 (12). С. 118-125.

Молчанова Л.Н., Ситникова А.В. Особенности функционирования семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха // Коррекционно-педагогическое образование.2015. №3 (3). С. 16-27.

Никитина Ю.В., Хохлова А.Ю. Особенности детско-родительского взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с нарушениями слуха // Клиническая и специальная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 67–83.

Никишина В.Б., Мордич Л.Н. Программы психологической реабилитации детей с нарушениями умственного развития. Учеб. пособие. Курский государственный медицинский ун-т. 2003. Курск: КГМУ, 130 с.

Никишина В.Б. Деструктивность семейных отношений как фактор нарушений психического развития у детей // Ярославский педагогический вестник. 2003. N2(37). С. 101-104.

Рудакова А.Ю. 2008. Комплект методик для психологической диагностики семей, находящихся в социально опасном положении. Смоленск, URL: http://cpms-smol.ru/spec-mp/80-kmpdsnsop (дата обращения: 12.06.2018).

Сергеева Б.В., Аракелян Р.К. Формирование родительской компетентности в условиях начальной школы // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. №1/1. С.184-188.

Соколов А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с нарушенным слухом. Два века российской сурдопедагогики: Материалы Всероссийского конгресса сурдопедагогов. 2006. СПб., Наука-Питер. С. 300-303.

Соколов А.Н. Социально-психологические проблемы родителей, имеющих детей с нарушениями слуха. URL: http://www.emissia.org/offline/2014/2186.htm (дата обращения: 9.06.2018).

Чеканова А.В., Молчанова Л.Н. Проблема детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с нарушениями слуха / В сборнике: Лучшая научная статья 2016 сборник статей III Международного научнопрактического конкурса. 2016. Пенза. С. 173-176.

Asberg, K.K., Vogel, J.J., Bowers, C.A. (2008). Exploring correlates and predictors of stress in parents of children who are deaf: Implications of perceived social support and mode of communication. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 486–499.

Calderon, R. (2000). Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social Emotional Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2) Spring, 140-155.

Cere, D. (2013). What is Parenthood? Proposing Two Models. Toward an Integrative Account of Parenthood. In L.C. McClain & D. Cere (Eds.), What is Parenthood? Contemporary debates about the Family (pp. 19-40). New York: New York University Press.

Douglas, M. Teti, Candelaria, M.A. (2002). Parenting Competence. Handbook of parenting. In Marc H. Bornstein (Eds.) (pp.149 -180). Lawrence Erlbaum Associates.



Glăveanu, S.M. (2015). The Parental Competence of Single-parent Families from Vulnerable Groups. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 187, 13, 201-205.

Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 493–513.

Koester, L., Meadow-Orlans. K. (1990). Parenting a deaf child: Stress, strength, and support. In D. Koester and K. Meadow-Orlans (Eds.), *Educational and developmental aspects of deafness* (pp. 299-320). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Koester, L.S., Papoušek, H., Smith-Gray, S. (2000). Intuitive parenting, communication, and interaction with deaf infants. In: P.E. Spencer, C.J. Erting, M. Marschark (Eds.), *The Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans: The Deaf Child in the Family and at School* (pp. 55–71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kurtzer-White, E., Luterman, D. (2003). Families and children with hearing loss: Grief and coping. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(4), 232-235.

Léonard, N., Paul, D. (1995). The life of the couple and feelings of parental competence. *Can Nurse*, 91(9), 42-45.

Pipp-Siegel, S., Sedey, A.L., Yoshinaga-Itano, C. (2002). Predictors of parental stress in mothers of young children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(1), 1–17.

Quittner, A.L., Glueckauf, R.L., Jackson, D.N. (1990). Chronic parenting stress: Moderating versus mediating effects of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1266–1278.

Vaccari, C., Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 793–801.

References

Blinov, Yu.A. and Mordich, L.N. (2001), "Basic principles of psychological rehabilitation of children with mental retardation", *Bulletin of psychosocial and correctional-rehabilitation work*, 1. 17. Russia.

Gorlova, E.L. (2010), "Parental competence: approaches to learning and development", *Bulletin of the RSUH. Series: Psychology. Pedagogy. Education.* 17 (60). 214-224. Russia.

Gorlova, E.L. (2013), "Psychological age of the child as a basis for designing strategies for the development of parental competence", *National Psychological Journal*, 2 (10). 134-141. Russia.

Kovalenko, T.V. (2016), Modeling the interaction between family and school in the context of modern primary education, abstract. dis. ... candidate of pedagogical sciences, Omsk State Pedagogical University.

Molchanova, L.N. and Serdyukova, N.S. (2014), "Features of the functioning of the micro social system "family, survived the impact of the crisis related to the child's disability", *Prospects of science and education*, 6 (12). 118-125. Russia.

Molchanova, L.N. and Sitnikova, A.V. (2015), "Features of the functioning of families with children with hearing impairment", *Correction and pedagogical education*, 3 (3), 16-27, Russia.

Nikitina, Yu.V. and Khokhlova, A.Yu. (2015), "Features child-parent interaction in families with children with hearing impairments", *Clinical and special psychology*, V. 4, 2, 67-83, Russia.

Nikishina, V.B. and Mordich, L.N. (2003), *Programmy psikhologicheskoy reabilitatsiidetey s narusheniyami umstvennogo razvitiya* [Programs of psychological rehabilitation of children with intellectual disabilities. Textbook. Allowance], Kursk: KGMU, 130, Russia.

Nikishina, V.B. (2003), "Destructiveness of family relations as a factor of mental development disorders in children", Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 4 (37), 101-104, Russia.

Rudakova, A.Yu. (2008), "A set of techniques for the psychological diagnosis of families in a socially dangerous situation", Smolensk, available at: http://cpms-smol.ru/spec-mp/80-kmpdsnsop (Accessed 12 June 2018).

Sergeeva, B.V. and Arakelyan, R.K. (2016), "Formation of parental competence in the conditions of an elementary school", *Historical and socially-educational thought*, V. 8, 1(1), 184-188.

Sokolov, A.N. (2006), "Psychological and pedagogical support of families with hearing impairedchildren. Two centuries of Russian surdopedagogy": Materials of the All-Russian congress of surdopedagogists, SPb., Nauka-Piter, 300-303.

Sokolov, A.N. (2015), "Socio-psychological problems of parents with children with hearing impairments", available at: http://www.emissia.org/offline/2014/2186.htm (Accessed 9 June 2018).

Chekanova, A.V. and Molchanova, L.N. (2016), "The problem of child-parent relations in families raising a child with hearing impairments",



In the collection: The best scientific article of 2016 collection of articles of the III International Scientific and Practical Competition, 2016, Penza, 173-176, Russia.

Asberg, K.K., Vogel, J.J. and Bowers, C.A. (2008), "Exploring correlates and predictors of stress in parents of children who are deaf: Implications of perceived social support and mode of communication", *Journal of Child and Family Studies*, 17, 486–499.

Calderon, R. (2000), "Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social Emotional Development", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), Spring, 140-155.

Cere, D. (2013), "What is Parenthood? Proposing Two Models. Toward an Integrative Account of Parenthood", In L.C. McClain & D. Cere (Eds.), "What is Parenthood? Contemporary debates about the Family", New York: New York University Press, 19-40.

Douglas, M. Teti and Candelaria, M.A. (2002), Parenting Competence. Handbook of parenting", *In Marc H. Bornstein (Eds.)*, Lawrence Erlbaum Associates, 149 -180.

Glăveanu, S.M. (2015), "The Parental Competence of Single-parent Families from Vulnerable Groups", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, V.187, 13, 201-205.

Hintermair, M. (2006), Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11(4), 493–513.

Koester, L. and Meadow-Orlans, K. (1990), "Parenting a deaf child: Stress, strength, and support", In D. Koester & K. Meadow-Orlans (Eds.), Educational and developmental aspects of deafness, Washington, DC: Gallaudet University Press, 299-320.

Koester, L.S., Papoušek, H. and S. Smith-Gray (2000), "Intuitive parenting, communication, and interaction with deaf infants", In: P.E. Spencer, C.J. Erting, M. Marschark (Eds.), The Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans: The Deaf Child in the Family and at School, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 55–71.

Kurtzer-White, E. and Luterman, D. (2003), "Families and children with hearing loss: Grief and coping", *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(4), 232-235.

Léonard, N. and Paul, D. (1995), "The life of the couple and feelings of parental competence", *Can Nurse*, 91(9), 42-45.

Pipp-Siegel, S., Sedey, A.L. and Yoshinaga-Itano, C. (2002), "Predictors of parental stress in mothers of young children with hearing loss", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(1), 1–17.

Quittner, A.L., Glueckauf, R.L. and Jackson, D.N. (1990), "Chronic parenting stress: Moderating versus mediating effects of social support", *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1266–1278.

Vaccari, C. and Marschark, M. (1997), "Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 793–801.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Молчанова Людмила Николаевна, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации Минздрава России (305041, Россия, г. Курск, ул. К. Маркса, 3), доктор психологических наук, доцент, molchanowa.liuda@yandex.ru Фомина Анастасия Викторовна, заместитель директора по воспитательной работе ОКОУ «Школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья № 3» (305014, Россия, Смородиновая, Курск, ул. anastasia27122111@yandex.ru

Чеканова Анна Васильевна, педагог-психолог ОКОУ «Курская школа-интернат» (305023, Россия, г. Курск, ул. Чумаковская, 9), nutavasilevna@rambler.ru

Ludmila N. Molchanova, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Kursk State Medical University (3, K. Marxa Str., Kursk, 305041, Russia), Holder of Habilitation degree in Psychology, Associate Professor, molchanowa.liuda@yandex.ru

Anastasia V. Fomina, deputy director of educational work Boarding school for children with disabilities № 3 (2 Smorodinovaya Str., Kursk, 305014, Russia), anastasia27122111@yandex.ru

Anna V. Chekanova, Psychologist Kursk boarding school (9 Chumakovskaya Str., Kursk, 305023, Russia), nuta-vasilevna@rambler.ru



УДК 159.922

DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-9

Жихарева Л.В.

Особенности эмоциональной привязанности у подростков, склонных к девиантной виктимности

Крымский инженерно-педагогический университет пер. Учебный, 8, г. Симферополь, 95015, Россия; E-mail: liliya_80@list.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы девиантного поведения в подростковом возрасте. Была усовершенствована и расширена идея системы привязанности как детерминанты механизмов саморегуляции у подростков, демонстрирующих склонность к девиантной виктимности. Отмечается, что в настоящее время интерес к проблеме виктимности личности чрезвычайно высок, особенно, девиантной виктимности. Это связано с необходимостью переосмысления понятия нормы и расширением трактовки понятия жертвы. Решение обозначенной проблемы должно заключаться в предотвращении негативных вариантов отклоняющегося поведения со стороны их возможных причин и предрасположенности, в частности виктимизации. Автором выявлено, чтоподростки, у которых проявляется склонность к девиантной виктимизации, демонстрируют ряд иррациональных установок, носящих характер абсолютного предписания. Данное обстоятельство предполагает возникновение синдрома дискоммуникации у развивающейся личности и предполагает исследование девиантных поступков и виктимного поведения в целом. К внешним факторам девиантной виктимизации относят особенности реализации ведущей деятельности и социальной ситуации развития подростка. Общение со сверстниками является доминирующей потребностью и от особенностей ее реализации зависит качественное содержание психологических новообразований личности. Таким образом, позиция в системе внутрисемейных отношений и системе межличностного взаимодействия определяет фундамент социального положения и активности личности подростка. Исходя из данных положений автором проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение взаимосвязи между особенностями ведущей деятельности и социальной ситуации развития в подростковом возрасте и особенностями виктимного поведения. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, особенностей взаимоотношений типа привязанности подростков и особенностей реализуемого поведения жертвы.

Ключевые слова: эмоциональная привязанность; девиантная виктимность; модель агрессивного поведения жертвы; аддиктивное поведение.

Информация для цитирования: Жихарева Л.В. Особенности эмоциональной привязанности у подростков, склонных к девиантной виктимности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 4. С. 96-106. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-9

Статья поступила 14 июня 2018 г.; Принята 3 декабря 2018 г.; Опубликована 31 декабря 2018 г.



L.V. Zhikhareva

Features of emotional attachment of teenagers inclined to deviant victimhood

Crimean Engineering and Pedagogical University 8 Uchebny Ln., Simferopol, 95015, Republic of Crimea ,Russia, E-mail: liliya_80@list.ru

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of deviant behavior at teenage age. The author improves and expands the idea of the system of attachment as a determinant of mechanisms of self-control in teenagers demonstrating a tendency to deviant victimhood. It is noted that at present, the interest to the problem of victimhood of the personality, especially, deviant victimhood, is extremely high. It is explained by the need to reconsider the concept of the norm and expand the interpretation of the concept of the victim. The solution of the designated problem must include prevention of negative variants of deviant behavior from their possible causes and predisposition, in particular victimhood. The author reveals that adolescents demonstrating a tendency to deviant victimhood show a number of irrational attitudes, which are of the nature of absolute prescription. This circumstance presupposes the emergence of a syndrome of miscommunication in a developing personality and suggests a study of deviant actions and victimization in general. The external factors of deviant victimhood are thought to include the characteristics of the implementation of the leading activity and the social situation of adolescent development. Communication with peers is a dominant need, and the qualitative content of new psychological formations of the individual depends on the characteristics of its implementation. Thus, the position in the system of intra-family relations and the system of interpersonal interaction determines the foundation of the social status and activity of the personality of the adolescent. Based on these provisions, the author conducted an empirical study aimed at studying the relationship between the characteristics of the leading activity and the social situation of development in adolescence and the characteristics of victim behavior. The article presents the results of an empirical study, the characteristics of relationships, such as adolescent attachment, and the characteristics of the victim's actual behavior.

Keywords: emotional attachment; deviant victimhood; model of aggressive victim behavior; addictive behavior.

Information for citation: Zhikhareva, L.V. (2018) "Features of emotional attachment of teenagers inclined to deviant victimhood", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 4 (4), 96-106, DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-9

Received 14 June 2018; Accepted 3 December 2018; Published 31 December 2018

Введение. Яркой тенденцией развития современного общества является стремление к гуманизму. Российское государство так же уделяет внимание этому вопросу, создавая благоприятные условия для реализации данной идеи. Внимание уделяется изучению социальных, психологических и ме-

дико-экологических процессов, которые способны менять среду развития личности. Развитие личности происходит под воздействием внутренних и внешних факторов. Под влиянием стремительно развивающейся среды, опираясь на исследования прошлого века, сложно спрогнозировать, к какому ре-



зультату это приведет. Но уже сейчас мы можем наблюдать, что некоторые трансформации среды провоцируют негативные последствия в формировании личности подростка. Одним из таких последствий, которому уделяется особое внимание в нашем исследовании, является виктимизация личности подростка.

Феноменология виктимного поведения личности рассматривается учеными как комплекс особых черт характера, набор усвоенных норм поведения, способ социальной адаптации, подчиненность, провокационная активность (Андронникова, 2005; Емельянова, 2008: 3-14; Малкина-Пых, 2006; Ривман, 2000; Руденский, Франк, 1972; Христенко, 2004). Такие разные позиции позволяют рассматривать виктимность сквозь призму отклоняющегося, девиантного поведения личности. Подростки, у которых проявляется склонность к девиантной виктимизации, демонстрируют ряд иррациональных установок, носящих характер абсолютного предписания. Данное обстоятельство предполагает возникновение синдрома дискоммуникации у развивающейся личности и находит проявление в девиантных поступках и поведении в целом.

К внешним факторам девиантной виктимизации относят особенности реализации ведущей деятельности и социальной ситуации развития подростка. Общение со сверстниками является доминирующей потребностью и от особенностей ее реализации зависит качественное содержание психологических новообразований личности. Позиция в системе внутрисемейных отношений определяет фундамент социального положения и активности личности подростка.

Целью исследования является выявление и описание психологических особенностей эмоциональной привязанности у подростков, склонных к девиантной виктимности.

В настоящее время теоретический и практический интерес к проблеме девиантной виктимности чрезвычайно высок. В то же время определений понятия «девиантная виктимность» немного. Существенная разница обнаруживается в трактовке причин,

факторов, условий возникновения данного феномена.

Онтогенетическое значение привязанности на разных этапах психического развития и становления личности раскрыто еще далеко не полностью. Существующие исследования постулируют о фундаментальной роли качества привязанности в процессе социализации личности (Боулби, 2003, 2006; Бриш, 2012; Бурменская, 2009: 17-31). Какова роль эмоциональной привязанности к социальному окружению в становлении субъекта девиантной виктимности и, прежде качественных особенностей (надежной либо ненадежной) - вопрос, закономерно встающий в контексте изучаемой проблематики, но недостаточно затронутый эмпирическими исследованиями.

Основная часть. Девиантная виктимность — это устойчивое свойство личности, как жертвы неблагоприятных субъективных и объективных факторов социализации, определяющее ее дезадаптивность и проявляющееся в различных формах отклоняющегося виктимного поведения. Предполагается, что это компенсаторный процесс, т.е. несостоятельность в нормативном ракурсе компенсируется девиантной активностью.

Подростки, у которых проявляется склонность к девиантной виктимизации, демонстрируют ряд иррациональных установок, носящих характер абсолютного предписания. Данное обстоятельство предполагает возникновение синдрома дискоммуникации у развивающейся личности и находит проявление в девиантных поступках и поведении, в целом.

В группу иррациональных установок входят следующие:

- установка долженствования.
 Подросток уверен в том, что в мире существуют некие универсальные принципы, которые несмотря ни на что должны соблюдаться;
- катастрофические установки, при которых отдельные события, происходящие в жизни, оцениваются, как катастрофические вне какой-либо системы отсчета, проявляются в высказываниях подростка в



виде оценок, выраженных в самой крайней степени, например «ужасно», «нестерпимо», невыносимо» и т.п.;

– установка обязательной реализации своих потребностей, в основе которой лежит иррациональное убеждение в том, что человек должен обладать определенными качествами для того, чтобы самореализоваться и стать счастливым.

По мнению И.Г. Малкиной-Пых, дивиантная виктимность обусловлена психофизиологическими качествами детского и подросткового возраста (Малкова-Пых, 2006). М.И. Рожков, напротив, считает, что девиантная виктимность определяется также и незавершённостью процесса формирования личности данной возрастной группы, отрицательным влиянием семьи и ближайокружения (Рожков, 2001). шего О.О. Андронникова к специфическим факторам возникновения виктимного поведения подростков относит индивидуальный опыт переживания или наблюдения факта насилия, ранее сформированный комплекс психологических качеств (эмоциональная неустойчивость, тревожность, неадекватная самооценка), отсутствие ощущения социальной поддержки и определенные стратегии семейного воспитания отца и матери (Андронникова, 2005).

Формирование личности, как положительное, так и деструктивное, в большей степени является результатом воздействия родителей, воспитателей, родственников, друзей, лиц, которые составляют микросреду субъекта. Учитывая то, что социальные качества формируются в процессе взаимодействия человека со средой в течение длительного времени, т.е. разные по характеру и силе внешние воздействия, преломляясь через психофизиологические данные этого лица, превращаются в его привычки, потребности, становятся критериями предъявляемых к себе и другим требований (Леонтьев, 1983: 80), актуально исследовать процесс формирования виктимной предрасположенности личности с детского возраста.

Как известно, формирование личности проходит практически всю жизнь, но с точ-

ки зрения виктимиологической профилактики период взросления человека является наиболее важным (Реан, 2015: 3-8). Так как повышенные виктимные потенции приобретаются индивидом еще в детстве, тем самым создается реальная (но не фатальная) возможность развития событий, хотя сами эти события могут наступить и в отдаленном будущем.

К внешним факторам девиантной виктимизации относят особенности реализации ведущей деятельности и социальной ситуации развития подростка. Общение со сверстниками является доминирующей потребностью и от особенностей ее реализации зависит качественное содержание психологических новообразований личности. Позиция в системе внутрисемейных отношений определяет фундамент социального положения и активности личности подростка.

Система привязанности активизируется в момент рождения и направлена на сохранение жизнедеятельности индивида. В течение первых восемнадцати месяцев, привязанность приобретает качественное содержание. У ребенка формируется ментальная модель системы взаимодействия с ухаживающими взрослыми. Со временем модель становится более ригидной и определяет особенности взаимодействия с социальным окружением, в целом. Так, по мнению Шейвер и Хазан, каждая личность обладает доминирующей межличностной ориентацией, которая отражается в аффективном опыте и удовлетворенности отношениями (Наzan, Shaver, 1987). В классической теории привязанности (Боулби, 2003. 2006: Ainswarth, 1983: 200-219) избегающий стиль привязанности личности базируется на отрицании самой потребности в привязанности, личность не способна к самораскрытию, сосредоточению на чувствах, эмоционально отстранена. Это препятствует установлению эмоционального контакта с окружающими, принятию помощи от других людей в ситуации стресса. Амбивалентный стиль связан с проявлениями чрезмерной зависимости, ревности, страхами, озабоченностью возможностью потерь и расстава-



ний. Надежный стиль предполагает полную противоположность переживаний. У личности с надежным стилем привязанности межличностные отношения способствуют гармонизации представлений о собственной ценности. Позже, в 1986 году, исследователи Мейн и Соломон на основе результатов собственных экспериментов добавили четвёртый стиль привязанности, назвав его дезорганизованной привязанностью. Основной паттерн и мотив поведения таких подростков - «выразить свою боль и отмстить за неё», также характерны перемежающиеся стратегии «застенчивого/принуждающего» поведения, которые могут стать доминирующим и практически нерегулируемым стилем (Main, Solomon, 1986: 95-124).

Если рассматривать личность как целенаправленную, саморегулирующую систему, а не просто как совокупность глобальных диспозиционных тенденций, то это позволяет увидеть потенциальные связи между паттернами привязанности и специфическими аффективными, когнитивными и мотивационными механизмами. Паттерны привязанности включают в себя когнитивно-эмоциональные и поведенческие стратегии. Эти стратегии следует рассматривать как часть механизмов, участвующих в координации фукционирования целостной личностной системы. Еще в шестидесятых годах двадцатого столетия Джон Боулби в результате собственного эмпирического исследования установил, что подростки, совершавшие мелкие кражи имели ненадёжную систему привязанности к родителям. Данный феномен получил название компенсаторное воровство.

По мнению К.Х. Бриша, в подростковом возрасте особое значение придается таким аспектам, как привязанность, расставание и сепарация. Видимо, специфическая для возраста сепарация и расставание с родителями на этой стадии проходит тем легче, чем более надежной до этого была привязанность. В противном случае, при наличии паттернов ненадежной привязанности, можно ожидать тех или иных нарушений в процессе отдаления (Бриш, 2012).

В контексте теории привязанности приступное и асоциальное поведение может быть попыткой несовершеннолетних реализовать свои потребности в привязанности (которые они не могут удовлетворить с родителями) через общение с государственными учреждениями социального обеспечения, с социальными педагогами, психологами либо продиктовано дефицитарной способностью к ментализации. Они не чувствуют угрызений совести, не видят связи между своими действиями и тем, что происходит в результате этого, потому что они никогда в жизни не были привязаны к другому человеку, которому можно было бы доверять.

Таким образом, мы полагаем, что на ранних этапах развития паттерны привязанности вносят свой вклад в формирование механизмов саморегуляции. На протяжении всей жизни эти механизмы определяют выбор определенных стратегий межличностных отношений, успешность в их поддержании и в преодолении личностного стресса.

Материалы и методы исследования. Исследование направленно на уточнение и расширение представления о системе привязанности как детерминанты механизмов саморегуляции у подростков, демонстрирующих склонность к девиантной виктимизации на современном этапе развития.

Исследование основывается на теоретических, эмпирических и статистических методах. Теоретические методы представлены методами анализа, синтеза, сравнения, систематизации, обобщения, моделирования. Эмпирические методы включают наблюдение, опрос, контент-анализ, тестирование.

Для решения поставленной задачи было проведено эмпирическое исследование с применением следующего методического инструментария: методика «Склонность к девиантному поведению» А.Н. Орел, методика исследования виктимности личности О.О. Андронниковой, методика IPPA, G. Armsden, M. Greenberg в адаптации А.А. Лифинцевой.



На первом этапе исследования использовались методы, направленные на определение склонности к девиантному поведению и выявление склонности к виктимному поведению. Методика, определяющая склонность к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) – стандартизированная тестовая анкета, предназначенная для измерения готовности (склонности) подростков к внедрению различных форм девиантного поведения. Анкета представляет собой набор специализированных психодиагностических шкал, предназначенных для измерения готовности (склонности) к реализации индивидуальных форм девиантного поведения. Исследовательский опросник нацелен на измерение психологического содержания комплекса форм девиантного поведения, то есть социальных и личных установок, стоящих за этим поведением:

- шкала установки на социальную желательность;
- шкала склонности на социальную желательность;
- шкала склонности к аддиктивному поведению;
- шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению;
- шкала склонности к агрессии и насилию;
- шкала волевого контроля эмоциональных реакций;
- шкала склонности к делинквентному поведению.

Кроме того, в основной выборке был исследован тип привязанности подростков к родителям (отцу и матери) и друзьям. Стиль привязанности был изучен с использованием методики IPPA (G. Armsden, M. Greenberg) в адаптации А.А. Лифинцевой, предназначенной для исследования особенностей отношений с родителями и отношений со сверстниками. Структура методики включает три шкалы: «Доверие», «Коммуникация» и «Отчуждение».

В исследовании приняли участие 267 подростков в возрасте от 14 до 16 лет, в основную выборку вошло 74 человека.

Основную группу исследования составили подростки, у которых были обнаружены высокие значения по шкалам из методик, направленных на исследование виктимности и склонности к девиантному поведению. Далее внутри группы исследовался тип привязанности к родителям и друзьям. Было выявлено четыре типа привязанности: амбивалентно-тревожный, избегающий, надежный и наиболее многочисленная группа – смешанный тип привязанности. Смешанный тип привязанности у нашей выборки характеризуется отсутствием явно преобладающего типа, данные наименее однородны по характеру отношений с родителями, так в этот тип попали респонденты, привязанность которых близка к избегающей и к амбивалентной.

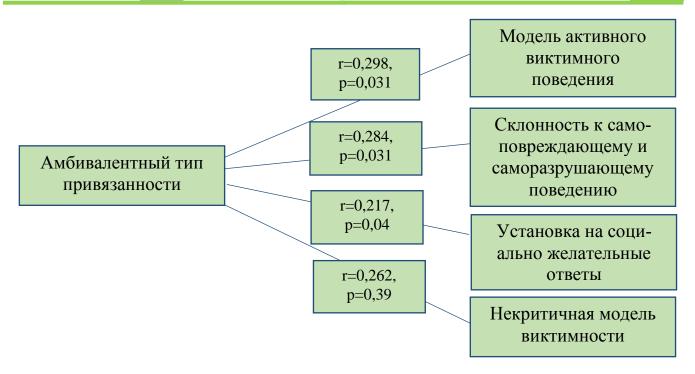
Результаты исследования и их обсуждение. В результате сопоставления типа девиантной виктимизации и особенностей привязанности к родителям и друзьям были обнаружены множественные корреляционные взаимосвязи.

Так, амбивалентный тип привязанности к родителям и друзьям обнаруживает взаимосвязи с моделью активного виктимного поведения (r=0,298, p=0,031), склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (r=0,284, p=0,031), установкой на социально желательные ответы (r=0,217, p=0,04), склонностью к аддиктивному поведению (r=0,258, p=0,04), некритичной моделью виктимности (r=0,262, p=0,39) (рис. 1).

Смешанная привязанность к родителям и избегающая к друзьям коррелирует со склонностью к преодолению норм и правил (r=0,299, p=0,031), моделью агрессивного виктимного поведения (r=0,523, p=0,008), установкой на социально-желательные ответы (r=0,0306, p=0,021) (рис. 2).

Смешанная привязанность к родителям и амбивалентная к друзьям обнаруживает взаимосвязи со склонностью к самоповреждению и саморазрушению (r=0,5116, p=0,008), к аддиктивному поведению (r=0,22, p=0,04), и моделью пассивного виктимного поведения (r=0,264, p=0,39) (рис. 3).





 $Puc.\ 1.\$ Корреляционная плеяда взаимосвязей типа привязанности и типов виктимного поведения

Fig. 1. Correlation pleiad of interdependency of theattachment type and victim behavior types

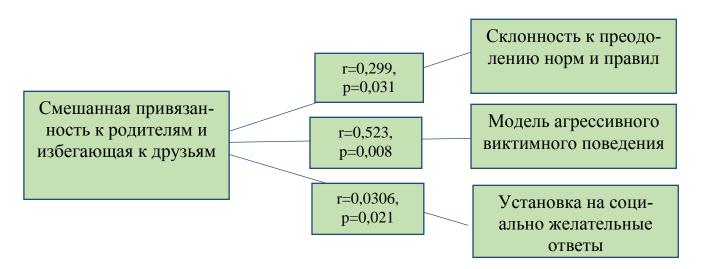


Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязей типа привязанности и типов виктимного поведения

Fig. 2. Correlation pleiad of interdependency of the attachment type and victim behavior types



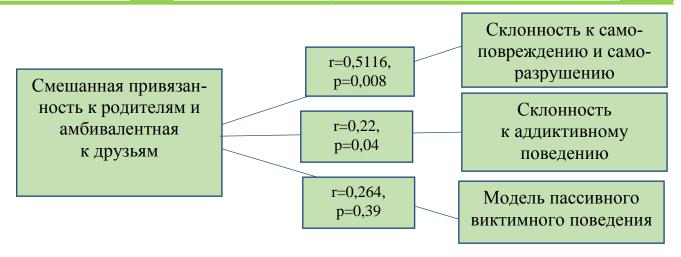
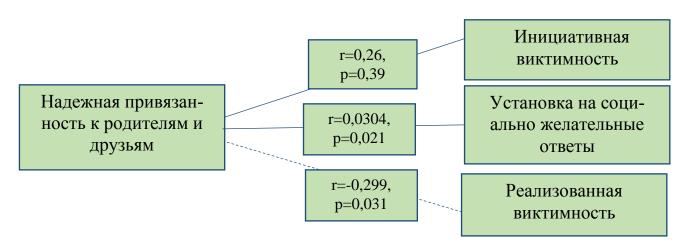


Рис. 3. Корреляционная плеяда взаимосвязей типа привязанности и типов виктимного поведения

Fig. 3. Correlation pleiad of interdependency of the attachment type and victim behavior types

Надежная привязанность к родителям и друзьям обнаружила положительную корреляцию с моделью инициативной виктимности (r=0,26, p=0,39), установкой на соци-

ально желательные ответы (r=0,0304, p=0,021) и отрицательную со значениями по шкале реализованной виктимности (r=-0,299, p=0,031) (рис. 4).



Puc. 4. Корреляционная плеяда взаимосвязей типа привязанности и типов виктимного поведения

Fig. 4. Correlation pleiad of interdependency of the attachment type and victim behavior types

Согласно полученным результатам, амбивалентный тип привязанности характеризуется положением: привязанность — отторжение. Часто этот тип привязанности приобретает черты негативного отношения, когда ребенок регулярно, но не сознательно, «цепляется» за родителей. Это провоцирует родителей на наказание, и в этом случае становится одной из форм взаимодействия в

системе семейных отношений. В подростковом возрасте последствием этой системы являются различные формы оппозиционнопротестного поведения.

В данной группе подростков, согласно результатам исследования, явно проявляется агрессивная, неадекватная эмоциональная реакция при отсутствии достаточного контроля и навыков использования интеллекту-



альной самоорганизации поведения («к каким последствиям приведут мои действия?»). Это проявляется в активных формах виктимности, самоповреждения.

В ситуации, когда у ребенка нет стабильной, надежной модели привязанности к родителям, стиль реакции в стрессовой ситуации характеризуется дезорганизацией в поведенческой активности. Как известно, подростковый возраст характеризуется желанием быть в группе, ведущей деятельностью является общение со сверстниками. В результате исследования было обнаружено, что подростки со смешанной моделью привязанности демонстрируют избегающий стиль привязанности к друзьям. В результате ведущие виды деятельности реализованы неполностью. Выраженные формы девиантной виктимности - это агрессия, желание нарушать нормы и правила.

В результате эмпирического исследования была выделена группа подростков, у которой преобладала модель смешанной (дезорганизованной) привязанности к родителям и амбивалентное представление привязанности к друзьям.

Скорее всего, эти подростки, из-за отсутствия базовой надёжности в системе семейных отношений, проявляют формы гиперкомпенсации в отношениях с друзьями. В этом случае выявленные корреляционные связи демонстрируют определенные тенденции в реализации девиантного виктимного поведения: склонность к привыканию, пассивная форма виктимного поведения, самоповреждение. Можно предположить, что сочетание таких форм девиантной виктимности формирует манипулятивные стратегии поведения.

Группа подростков, которым характерно представление о надежной привязанности, реализует инициативный тип виктимного поведения, но реальной виктимности не демонстрируют. Можно предположить, что подростки данной группы склонны демонстрировать конструктивные формы поведения, но в определенных ситуациях это может навредить им.

Также необходимо отметить следующее: преобладающее число респондентов демонстрирует тенденцию давать социально приемлемые ответы. В контексте этого исследования, вероятно, опрошенные подростки, как правило, стараются контролировать репрезентацию.

Заключение. В результате исследования было выявлено, что привязанность подростка к родителям влияет на его интеллектуальное и личностное развитие. Наиболее благоприятным ДЛЯ развития надежная привязанность, но, несмотря на это, подростки с надежным типом привязанности также могут попасть в тяжелые жизненные ситуации посредством бессознательной реализации девиантного виктимного поведения. Данные выводы позволяют предположить, что формирование девиантной формы виктимности происходит под воздействием комплекса внешних и внутренних условий развития подростка; единственный конструктивный тип организации семейной системы не может полностью обеспечить благоприятные условия развития личности.

Данные, полученные в ходе исследования, могут быть использованы при организации профилактических и психокоррекционных мер с подростками, демонстрирующими различные формы девиантной виктимности.

Список литературы

Андронникова О.О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика: монография. Новосибирск, 2005. 300 с.

Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита//Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3-18.

Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477с.

Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический Проект, 2006. 131 с.

Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. М.: Когнито-Центр, 2012. 316 с.



Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник Московского Университета. Серия: Психология. 2009. №3. С. 17-31.

Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением. / Рожков М.И., Ковальчук М.А., Кузнецова И.В., Чернявская А.П., Рукавишникова Н.Г., Фетисмкин Н.П., Ансимова Н.П.: под ред. М.И. Рожкова. М.: ВЛАДОС, 2001. 240 с.

Емельянов И.Л. Виктимность и виктимизация: понятие, виды, проблемы профилактики // Философия, социология, культурология. 2008. №5. С.3-14.

Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х томах. Т. 2. М..1983. 320 с.

Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы: справочник практического психолога. М.: ЭКСМО, 2006. 1008 с.

Одинцова М.А. Психологические особенности виктимной личности // Вопросы психологии. 2012. № 3. С. 59-67.

Реан А.А. Семья как фактор профилактики и риска виктимного поведения // Национальный психологический журнал. 2015. \mathbb{N} 1 (17). С. 3-8.

Ривман Д.В. Виктимология. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. 215 с.

Руденский Е.В. Депривационный виктимизм как социально-психологический механизм онтогенеза личной виктимности. // Мир науки, культуры, образования. 2013. №1. С. 38.

Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент. // Вопросы психологии. 1995. N2 3. С. 139-150.

Франк Л.В. Виктимология и виктимность. Душанбе: Изд-во Тадж. ун-та, 1972. С. 402

Христенко В.Е. Психология поведения жертвы. Ростов-на-Дону, 2004. 416 с.

Ainswarth M. Mary D. Salter Amsworth // O'Connell A., Russo N. (eds). Models of achievement leflections of eminent women in psychology. N Y., 1983. P. 200-219.

Hazan C., Shaver P. Romantic love conceptualized as an attachment process. — Journal of personality and social psychology. — 1987.

Main M., Solomon J. Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In: Brazelton T.B., Yogman M., eds. Affective development in infancy. Norwood: Ablex, 1986: 95-124.

Reference

Andronnikova, O.O. (2005), Viktimnoye povedeniye podrostkov: faktory vozniknoveniya i profilaktika: monografiya, [Victim behavior of teenagers: factors of emergence and prevention: a monograph], Novosibirsk, Russia.

Antsyferova, L.I. (1994), "The personality in difficult vital conditions: recomprehension, transformation of situations and psychological protection" *Psikhologicheskiy zhurnal*1. 3-18.

Boulbi, Dzh. (2003), Privyazannost, [Attachment] Moscow. Russia.

Boulbi, Dzh. (2006), *Sozdaniye i razrusheniye emotsionalnykh svyazey*, [Creation and destruction of emotional communications], Akademicheskiy proekt, Moscow, Russia.

Brish K.Kh. (2012), *Terapiya narusheniy* privyazannosti: Ot teorii k praktike, [Therapy of violations of attachment: From the theory to practice], Kognito-Tsentr, Moscow, Russia.

Burmenskaya, G.V. (2009), "Affection of the child for mother as a development typology basis", *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 3, 17-31.

Rozhkov, M.I., Kovalchuk, M.A., Kuznetsova, I.V., Chernyavskaya, A.P., Rukavishnikova, N.G., Fetismkin, N.P., Ansimova, N.P., (2001), *Vospitaniye trudnogo rebenka: deti s deviantnym povedeniyem*, [Education of the difficult child: children with deviant behavior.], Rozhkov, M. I. (ed.), VLADOS, Moscow, Russia.

Emelianov, I.L., (2008), "Victim and victimization: the concept, types, problems of prevention", *Filosofiya. sotsiologiya. Kulturologiya*, 5, 3-14.

Leontyev, A.N., (1983), Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya, [Selected Psychological Works], T. 2, Moscow, Russia.

Malkina-Pykh I.G., (2006), *Psikhologiya* povedeniya zhertvy: spravochnik prakticheskogo psikhologa, [Psychology of victim behavior: a reference book of a practical psychologist], EKSMO, Moscow, Russia.

Odintsova, M.A., (2012), "Psychological characteristics of victim personality", *Voprosy psikhologii*, 3, 59-67.

Rean, A.A., (2015), "Family as a factor in the prevention and risk of victimization", *Natsionalnyy psikhologicheskiy zhurnal*, 1 (17), 3-8.

Rivman, D. V., (2000), Viktimologiya, [Victimology], SPb.: Yurid. tsentr Press, St. Petersburg, Russia.

Rudenskiy, E.V., (2013), "Deprivation victimization as a socio-psychological mechanism of



ontogenesis of personal victimization", Mir nauki, kultury, Obrazovaniya, 1, 38.

Smirnova, E.O., (1995), "Attachment theory: the concept and experiment", *Voprosy psikhologii* 3139-150.

Frank, L.V., (1972), *Viktimologiya i viktim-nost*, [Victimologyand virility], Dushanbe, Tadzhikistan.

Khristenko, V.E., (2004), Psikhologiya povedeniya zhertvy, [Psychology of victim behavior], Rostov-on-Don, Russia.

Ainswarth, Mary D. Salter Amsworth (1983) *Models of achievement leflections of eminent women in psychology*, O'Connell A. and Russo, N., (Eds). N Y. P. 200-219.

Hazan, C. and Shaver, P., (1987), Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology*, 511-524.

Main, M., and Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure – disorganized/disoriented attachment pattern. In T. Brazelton & M.W. Yogman (Eds.), Affective development in infancy, Norwood, NJ: Ablex, 95–124.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Жихарева Лилия Владимировна, доцент кафедры психологии ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (95015, Россия, Республика Крым, г. Симферополь, пер. Учебный, 8), кандидат психологических наук, liliya_80@list.ru

Liliya V. Zhikhareva, Associate Professor, Department of Psychology Crimean Engineering and Pedagogical University (8 Uchebny Ln., Simferopol, 95015, Republic of Crimea, Russia), Candidate of Psychology Sciences, liliya_80@list.ru



УКД 159.99 DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-10

Гальченко А.С.

Методологические проблемы исследования гражданской идентичности как психологического феномена

Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования, ул. Ленина, 15, г. Симферополь, 295000,

Республика Крым, Россия; Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, проспект Академика Вернадского, 4, г. Симферополь, 295007, Республика Крым, Россия; E-mail: asg.7@mail.ru

Аннотация. В статье проведен анализ основных концептуальных, методологических и методических проблем, связанных с изучением феномена гражданской идентичности в современных психологических исследованиях. Для обсуждения выделены такие проблемные области, как множественность концептуальных подходов в изучении феномена гражданской идентичности, терминологическая неопределенность данного понятия и емкий содержательный контент. Приведен краткий обзор ранее разработанных эмпирических моделей исследования гражданской идентичности, предложена авторская модель. Для создания теоретической модели исследования гражданской идентичности было принято соотношение двух показателей: первый - статус гражданской идентичности; второй - содержание ее структурных компонентов: когнитивного, ценностно-эмоционального, поведенческого. В основу статусной организации гражданской идентичности по когнитивному компоненту был заложен критерий когнитивной сложности категориальной структуры индивидуального сознания. В основу статусной организации гражданской идентичности по ценностно-эмоциональному компоненту было заложено сочетание двух показателей: значимость гражданских ценностей для личности и согласия с ними. В основе статусной организации гражданской идентичности по поведенческому компоненту был определен характер приоритетной мотивации гражданской активности. Сочетание характеристик трех компонентов гражданской идентичности составляют содержательный профиль статуса гражданской идентичности. Доказательство статистически значимой взаимосвязи между статусом гражданской идентичности и особенностями ее структурных компонентов по критериям когнитивной сложности и нравственной автономии гражданского самосознания позволит расширить характерологическое описание статусного профиля гражданской идентичности. В соответствии с выделенными единицами анализа охарактеризованы четыре статуса (состояния) идентичности, в которых может находиться человек в процессе гражданского самоопределения. В статье выделена специфика предмета исследования гражданской идентичности как психологического феномена, содержательные и структурно-динамические характеристики оценки компонентов гражданской идентичности.

Ключевые слова: гражданская идентичность; социальная категоризация; эмпирическая модель гражданской идентичности; структурные компоненты



гражданской идентичности; механизмы идентификации; профиль гражданской идентичности.

Информация для цитирования: Гальченко А.С. Методологические проблемы исследования гражданской идентичности как психологического феномена // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 4. С. 107-117. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-10

Статья поступила 31 августа 2018 г.; Принята 3 декабря 2018 г.; Опубликована 31 декабря 2018 г.

A.S. Galchenko

Methodological problems of investigation of civic identity as a psychological phenomenon

Crimean Republican Institute of Postgraduate Pedagogical Education, 15 Lenin St, Simferopol, Republic of Crimea, 29500, Russia; V.I. Vernadsky Crimean Federal University, 4 Vernadsky Ave., Simferopol, Republic of Crimea, 295007, Russia E-mail: asg.7@mail.ru

Abstract. The article analyzes the main conceptual and methodological problems associated with the research of the phenomenon of civic identity in modern humanitarian researches. The author places emphasis on such problem areas as the plurality of conceptual approaches in the research of the phenomenon of civic identity, terminological uncertainty of the concept and capacious content. The article provides a brief review of the previously developed theoretical models of the research of civic identity, as well as the author's model used in the research of this phenomenon. To create a theoretical model of civic identity research, a ratio of two indicators was adopted: the first is the status of civic identity; the second is the content of its structural components – cognitive, value-emotional, and behavioral. The proof of statistically significant interrelation between the status of civic identity and features of its structural components according to criteria of cognitive complexity and moral autonomy of civil consciousness allows to expand the characterological description of a status profile of civic identity. In accordance with the selected units of analysis, four statuses (states) of identity in which a person can be in the process of civil self-determination are characterized: diffuse, predetermined, achieved status, and the period of moratorium. Further, the article highlights the specificity of the subject of the research of civic identity as a psychological phenomenon, the content, structural-dynamic characteristics of the evaluation of the components of civic identity.

Keywords: civic identity; social categorization; empirical model of civic identity; structural components of civic identity; identification mechanisms; civic identity profile.

Information for citation: Galchenko, A.S. (2018) "Methodological problems of investigation of civic identity as a psychological phenomenon", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 4 (4), 107-117, DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-10

Received 31 August 2018; Accepted 3 December 2018; Published 31 December 2018



Введение. Гражданская идентичность отражает ценностно-мотивационную направленность личности в отношении культурных, социально-политических и экономических явлений в современном обществе. Включенность гражданского компонента в систему идентификационных выборов человека, его место в этой иерархической структуре и особенности соотношения с другими компонентами задают определенные контуры индивидуальной матрицы социальной идентичности. В свою очередь, композиция идентификационных предпочтений определяет характер и степень активности личности в установлении соответствующих социальных связей, в том числе гражданских. Групповые же идентификационные матрицы репрезентируют маркеры идентичностей, которые поддерживают жизнедеятельность тех или иных социальных сообществ и государства, в целом.

Современный этап развития российского общества характеризуется высокой вариабельностью содержания и форм проявления психологического феномена гражданской идентичности. Задачи научного сообщества заключаются в том, чтобы выделить области, в которых проявляется «противоречивость» и «размытость» в понимании данного феномена, упорядочить концептуальные подходы и ориентиры в его изучении, определить предметную область и способы изучения. Исследование особенностей идентичности граждан современной России является значимым аспектом в укреплении внутреннего единства российского общества, профилактике сепаратизма и прогнозировании социально-политических процессов, в целом.

Основная часть. Цель статьи заключается в определении основных методологических проблем и противоречий, которые существуют в современных психологических исследованиях феномена гражданской идентичности.

Представители практически всех гуманитарных наук вовлечены в научный дискурс по проблемам идентичности. Теоретические основы понимания идентичности, как психологического феномена, были за-

ложены в парадигме символического интеракционизма (Mead, 1913: 374-380) и далее развивались в таких подходах как психоанализ (Магсіа, 1966: 551-558), бихевиоризм (Shefir, 1966), когнитивизм (Tajfer, 1974: 65-93), конструкционизм (Kelly, 1991), субъектно-деятельностный подход (Шнейдер, 2007). Отличия в концептуальных подходах задают тот или иной ракурс изучения субъективноданного феномена c символической, результативной, атрибутивной, функциональной, процессуальной или деятельностной позиций.

Таким образом, изучение гражданской идентичности требует от исследователя как решения более общей задачи — определение теоретико-методологического контекста изучения феномена идентичности, так и задач более частного характера, связанных со спецификой конкретной содержательной области идентичности — гражданской общности.

К одной из частных задач исследования гражданской идентичности относится проблема отсутствия единой точки зрения относительно понимания данного феномена. Попытки научной рефлексии подходов к пониманию феномена гражданской идентичности нередко носят бессистемный характер. Гражданская идентичность является одной из наиболее интегрирующих систем, отражающих широкий спектр различных сфер жизнедеятельности общества, через которую осуществляется самоопределение личности как гражданина своей страны. Перед исследователями стоит научная задача определения содержательных границ понятия гражданской идентичности. И.А. Новикова в качестве системообразующего фактора определяет поликультурную позицию личности (Новикова, 2015: 84-89), И.В. Конода оценивает гражданскую идентичность в качестве политико-ориентированной категории (Конода, 2007), В.С. Собкин рассматривает гражданскую идентичность как элемент гражданской культуры (Собкин, 1997). Многие авторы в предмет исследования гражданской идентичности включают значительно больше основополагающих направлений (политическое, экономическое,



правовое, культурное, национальное), которые в совокупности определяют ядро гражданских представлений (Асмолов, 2008: 65-86; Иванова, Мазилова, 2010: 11-20; Безгина, 2013: 241-249). Закономерно возникает вопрос о соотношении гражданской, государственной, правовой, политической идентичностей. Решение этого вопроса находит свое отражение в биполярном континууме авторских позиций, где с одной стороны, осуществляется поиск критериев дифференциации обозначенных видов идентичностей как эквивалентных, но различных понятий, а с другой - наоборот, выявление их схожести. Обоснования дифференциации вышеуказанных научных категорий содержит работа М.Л. Дробижевой (Дробижева, 2006: 10-29), а схожесть отмечают в своих работах Н.Л. Иванова, Г.Б. Мазилова (Иванова, Мазилова, 2010: 11-20), А.Г. Санина (Санина, 2012: 57-65), Н.В. Безгина (Безгина, 2013: 241-249) и другие. Тезис о том, что перечисленные виды социальной идентичности описывают единое смысловое поле социально-политических И психологических процессов определяет научный поиск исследователей не только в направлении обоснования синонимичности данных понятий, но и анализа соотношения их как части и целого. Z. Bauman полагает, что в структуру гражданской идентичности входит государственная (Ваитап, 2001), т.е. гражданская идентичность является более общей категорией. Тогда как, по мнению В.В. Бушуева и В.В. Титова, понятие «национально-государственная идентичность» включает содержание гражданской идентичности (Бушуев, Титов, 2011: 77-93). Т.В. Евгеньева, В.В. Регнацкий определяют гражданскую идентичность как вид политической идентичности (Евгеньева, Регнацкий, 2015).

Еще одна альтернатива в понимании подходов к анализу содержания гражданской идентичности может быть раскрыта через различия смыслового наполнения данного феномена. В одних исследованиях гражданская идентичность трактуется как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства (Асмолов, 2008: 65-86; Иванова, Мазилова,

2010: 11-20; Анисимова, Бычкова, 2015: 63-69). В других исследованиях гражданская идентичность понимается как осознание принадлежности к сообществу граждан, не связанных с конкретным государством. Основанием такой идентичности являются универсальные гражданские ценности (Горбачева, 2013: 24-29; Акимова, 2015).

Концептуальная противоречивость в отношении термина гражданской идентичности требует особой аргументированности и четкости авторских позиций в определении содержательных границ, смыслового наполнения данного феномена и его соотношения с близкими по смыслу научными понятиями.

Исследователи, считающие, что гражданская идентичность основана на широкой социальной категоризации, должны учитывать сложности при ее комплексной диагностике. Содержательные характеристики гражданской идентичности включают различные аспекты жизнедеятельности человека. Репрезентацией аспектов жизнедеятельности человека в психологическом пространстве личности выступает многогранный «образ Мы»: «Мы как государство» (фактор общих институтов, социальной структуры общества, власти), «Мы как народ» (фактор общей судьбы, духовнонравственных ценностей и культурного наследия), «Мы как страна» (фактор общей территории) (Титов, 2017: 42-54). Элементы содержательных характеристик гражданской идентичности представляют собой совокупность взаимосвязанных представлений «о Нас» как о гражданах своей страны в различных проекциях: пространственновременной, темпоральной, правовой, социально-политической, культурной, духовнонравственной. При этом различные аспекты гражданской идентичности могут быть разной значимости для личности, разного уровня сформированности и согласованности между собой, а также могут по-разному актуализироваться в той или иной социальной ситуации (Черный, 2010).

Концептуальная неопределенность термина «гражданская идентичность» и емкий контент данного понятия выводят на первый



план проблему разработки исследовательской модели гражданской идентичности. Например, концептуальная модель Т.В. Евгеньевой, В.В. Регнацкого представлена как динамическое взаимодействие триады: Образы - Ценности – Символы. Первый элемент структурной модели «Образы» основан на концепции «Образа мира», теории социальных представлений и политического восприятия. В качестве ключевого образа определен «Образ России», который изучается в пространственногеографическом, темпоральном, политическом аспектах. Политические ценности опосредуют восприятие России и представляют собой смыслообразующее ядро, вокруг которого формируется система гражданских представлений. Символы же определяют систему смыслов для идентификаций граждан (Евгеньева, Регнацкий, 2015).

В качестве эмпирического конструкта в большинстве гуманитарных исследований феномена гражданской идентичности используется четырехкомпонентная модель идентичности (когнитивный, эмоциональнооценочный, ценностно-ориентировочный, поведенческий компоненты). Н.В. Безгина в результате анализа психологических параметров оценки содержательного наполнения структурных элементов гражданской идентичности. объединяет эмоциональнооценочный и ценностно-ориентировочный выделяет семантикокомпоненты символический (Безгина, 2013: 241-249).

Автором данной статьи предложена эмпирическая модель гражданской идентичности в двух уровнях: вертикальном и горизонтальном. Вертикальный уровень предполагает установление статуса идентичности, а горизонтальный — представляет собой изучение особенностей содержания структурной организации каждого из статусов. Таким образом, для построения модели используется два критерия:

- первый критерий это статус гражданской идентичности. В качестве индикаторов дифференцирующих уровней идентичности Ј. Магсіа выделяет: принятие/непринятие личностью обязательств и факт прохождения кризиса. Варианты сочетания двух выделенных критериев определяют четыре статуса идентичности: диффузный, предопределенный (присвоенный), мораторий, достигнутый статус идентичности (Marcia, 1966: 551-558);
- второй критерий содержание когнитивного, ценностно-эмоционального и поведенческого компонентов гражданской идентичности.

В основу статусной организации гражданской идентичности по когнитивному компоненту был заложен критерий когнитивной сложности категориальной структуры индивидуального сознания (рис. 1). Под когнитивной сложностью мы понимаем способность конструировать социальное поведение многомерным образом (Biery J.).

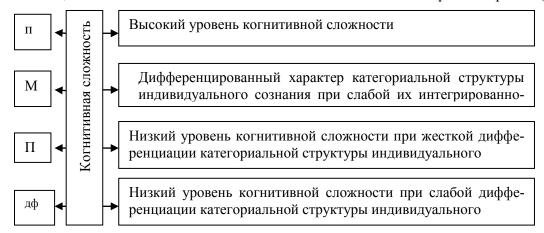


Рис. 1. Уровневая организация гражданской идентичности по когнитивному компоненту Fig. 1. Level organization of civic identity by a cognitive component $Д \varphi - д u \varphi \varphi$ узная идентичность; $\Pi - п$ редопределенная идентичность; M - мораторий; $\Pi - q$ достигнутая идентичность



В основу статусной организации гражданской идентичности по ценностноэмоциональному компоненту было заложено сочетание двух показателей: *значимости* гражданских ценностей и *согласия* с ними. Соотношение данных показателей позволяет выделить в ценностно-смысловой системе личности или зону индифферентности к гражданским ценностям, или две зоны консолидации с гражданскими ценностями (согласия и несогласия), или зону конфликта гражданских ценностей (рис. 2).

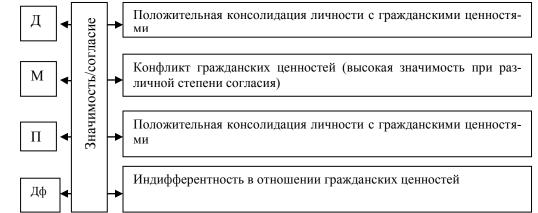


Рис. 2. Уровневая организация гражданской идентичности по эмоционально-ценностному компоненту

Fig. 2. Level organization of civic identity by an emotional and value component

Дф – диффузная идентичность; Π – предопределенная идентичность; M – мораторий; Д – достигнутая идентичность.

В основе статусной организации гражданской идентичности по поведенческому компоненту был определен характер приоритетной мотивации гражданской активности. Возможный характер приоритетной мо-

тивации выделен на основе, проведенного Н.Г. Церковниковой, теоретического анализа проблемы уровней нравственного развития личности (рис. 3).

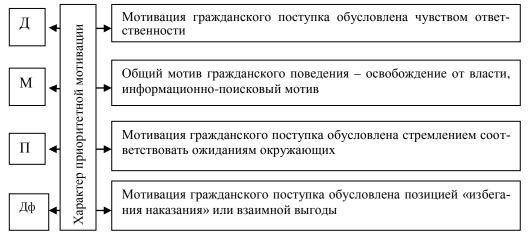


Рис. 3. Уровневая организация гражданской идентичности по поведенческому компоненту Fig. 3. Level organization of civic identity by behavioral component

Дф — диффузная идентичность; Π — предопределенная идентичность; M — мораторий; Π — достигнутая идентичность.



Сочетание характеристик трех компонентов гражданской идентичности составляют возможные содержательные профили статусов гражданской идентичности, которые в дальнейшем требуют эмпирического подтверждения.

Гражданский профиль личности с диффузным статусом идентичности характеризуется когнитивно простой системой категориальной структуры гражданского самосознания при слабой ее структурированности. Интерпретация функционирования гражданских институтов в сознании данного человека осуществляется в упрощенной форме на основе ограниченного набора сведений. Можно предполагать, что когнитивно простая система категориальной структуры гражданского самосознания в данном профиле определена индифферентностью в отношении гражданских ценностей.

Гражданский профиль личности с предопределенным статусом идентичности характеризуется ограниченной категориальной структурой гражданского самосознания и ее жесткой дифференциацией. Стремление соответствовать ожиданиям окружающих определяют чрезмерно фиксированную, ригидную позицию в отношении гражданских идеалов и ориентиров. Внутренняя цельность и последовательность образа «Ягражданин» обусловлена отсутствием чувствительности к противоречиям и некритичным принятием готовой системы гражданских ценностей.

При наличии разнообразного гражданского опыта, который включает в себя сложность и противоречивость социальнополитических явлений в обществе и способности личности к критическому мышлению на определенном этапе личностного развития категориальная структура гражданского самосознания приобретает дифференцированный характер. Достаточно широкий репертуар гражданских понятий обуславливает способность личности конструировать социальное окружение на основе множества независимых измерений, но они не имеют еще между собой четкой связанности и

стройности, что в итоге сводит всю категориальную систему гражданского самосознания до дихотомического противопоставления одного факта другому и указывает на неопределенную позицию, «понятийную путаницу». Это приводит к потере идеализированного взгляда на мир и сомнению в сложившихся ценностных гражданских ориентирах. Такой период можно назвать «мораторий». В данной точке бифуркации становления гражданского самосознания обозначается несколько векторов развития. Один из которых предполагает отказ от преодоления открывшейся сложности бытия и остановке на стадии принятой гражданской идентичности или вообще отказа от нее, как таковой. Направленность движения двух других векторов развития зачастую приводит к гражданскому максимализму, который проявляется либо в нонконформизме – противопоставлении своего «Я» существующим гражданским нормам и ценностям, либо в ригоризме - жестком требовании подчинению общепринятым гражданским установлениям.

Гражданский профиль личности с достигнутым статусом идентичности характеризуется высокой когнитивной сложностью и выражается в наличии осмысленной гражданской позиции. Данная позиция характеризуется гибкостью, адаптивностью гражданского поведения и терпимостью к противоречиям. Осознание противоречивости отдельных аспектов жизнедеятельности гражданского общества нацеливает на поиск возможностей их решения, а высокая степень свободы личности в принятии решений способствует приобретению нового опыта с последующей интеграцией его в целостный образ субъективной картины мира. Для личности с достигнутым статусом идентичности характерна высокая положительная консолидация с гражданскими ценностями, наличие чувства сопричастности и ответственности за участников социального взаимодействия.

Вышеизложенная модель предполагает взаимосвязь между статусом гражданской идентичности и особенностями ее



структурных компонентов. Взаимосвязь может быть выражена в прогрессивном изменении содержания структурных компонентов гражданской идентичности по направлениям когнитивной сложности и нравственной автономии гражданского самосознания при переходе личности в своем развитии от более низкого статуса гражданской идентичности к более высокому.

Междисциплинарный характер исследования гражданской идентичности предполагает организацию диалога между различными областями науки. В результате подобного взаимодействия возможно построение синтетической модели гражданской идентичности с выделением общего проблемного поля и фундаментальных категорий, которые могут быть исследованы через призму методологического аппарата различных гуманитарных наук. При этом следует учитывать, что критерии оценки содержательного наполнения гражданской идентичности должны существенно корректироваться с учетом той области науки, в рамках которой изучается данный феномен. Например, в педагогических исследованиях критерием оценки поведенческого компонента является факт наличия гражданской активности, тогда как в фокусе внимания психологической науки находится, прежде всего, мотивационная составляющая гражданского поступка. В педагогике содержание когнитивного компонента гражданской идентичности предполагает оценку уровня знаний личности о государственном устройстве общества и его гражданско-правовых основах, об основных исторических событиях страны и территориально-географических особенностях. Затем, преломляясь через призму гражданского опыта и систему ценностей личности, данное знание трансформируется в индивидуальную систему значений и «встраивается» в субъективную картину мира с учетом категориальной структуры индивидуального сознания личности в сфере гражданских отношений. Поэтому психологическими критериями оценки когнитивного компонента гражданской идентичности могут быть, как содержательные, так и структурно-динамические характеристики.

- константность (прочность и устойчивость к внешним воздействиям) или изменчивость. Например, Н.В. Антонова, В.С. Белоусова при разработке авторской типологии состояний идентичности используют такую характеристику как «открытость» готовность изменяться, воспринимать и принимать новое в себе и в социальном окружении (Антонова, Белоусова, 2011: 79-92):
- динамичность (периодичность обновления содержания структурных компонентов гражданской идентичности и способы обновления, как особые стратегии изменений смысловых элементов гражданской идентичности);
- осознанность (сформированность и структурированность гражданских представлений);
- когнитивная сложность категориальной структуры индивидуального сознания личности в сфере гражданских отношений, наличие или отсутствие «особых зон».

Заключение. Методология исследования гражданской идентичности остается все еще недостаточно разработанной сферой в психологических исследованиях и требует решения вопросов в следующих направлениях:

- систематизация концептуальных подходов и теоретико-методологическое уточнение понимания смыслового наполнения гражданской идентичности;
- создание соответствующих концептуальных моделей исследования, которые позволили бы изучать феномен гражданской идентичности как системный конструкт и отойти от парциальности рассмотрения структуры гражданской идентичности;
- разработка адекватного диагностического инструментария с высокой степенью валидности и надежности. Сложность феномена гражданской идентичности часто ориентирует исследователей на модификацию и стандартизацию проективных техник, феноменологического интервью и применение их в сочетании с количественными ме-



тодами диагностики. Однако такой интегративно-эклектический подход предполагает процедуру методологической триангуляции, т.е. определение объективной адекватной схемы перевода качественных данных в количественные. Данный этап работы является наиболее слабым звеном в современных психологических исследованиях гражданской идентичности. Большое количество психологических исследований проводится с применением социологических методик и подразумевает социологический гражданской идентичности (факт наличия и выраженности у респондентов гражданских самоидентификаций) без учета психологических причин и последствий самоидентификации, поиска механизмов различных стратегий идентификации граждан, возможных причин неприятия гражданских ценностей и идеалов.

Список литературы

Акимова М.К., Персиянцева С.В. Роль гражданской идентичности в структуре социального капитала // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 6. Ч. 2. [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2015/06/11812 (дата обращения: 07.06.2018).

Анисимова Т.В., Бычков П.А. Психологические аспекты гражданской идентичности // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2015. № 3. С. 63-69.

Антонова Н.В., Белоусова В.В. Самоопределение как механизм развития идентичности // Педагогика и психология образования. 2011. № 2. С. 79-92.

Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. N 1. С. 65-86.

Безгина Н.В. Психологическая структура гражданской идентичности // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 3-1. С. 241-249.

Бушуев В.В., Титов В.В. Национальногосударственная идентичность в современном мире и роль исторической политики в ее формировании (теоретико-методологический анализ) // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. История и политология. 2011. № 4. С. 77-93.

Горбачева Е.И. Культурно-исторический анализ феномена «гражданская идентичность личности» // Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации. Материалы международной научно-практической конференции. 28-29 сентября 2013. Прага: «Sociosféra-CZ». С. 24-29.

Дробижева Л.М. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России. Сб. статей под ред. В.С. Магун. М.: Изд-во Института социологии РАН, 2006. С. 10-29.

Евгеньева Т.В., Регнацкий В.В. Формирование национально-государственной идентичности московских школьников // Ценности и смыслы. 2015. № 2 (36). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanienatsionalno-gosudarstvennoy-identichnosti moskovskih-shkolnikov (дата обращения: 21 July 2018).

Иванова Н.Л., Мазилова Г.Б. Гражданская идентичность и формирование гражданственности // Изв. Сарат. ун-та. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2010. № 4 (12). С. 11-20.

Конода И.В. Становление гражданской идентичности россиян в процессе политической социализации: Автореф. дис... канд. полит. наук. Москва, 2007. 29 с.

Новикова И.А. Гражданская идентичность в представлениях современной молодежи // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. 2015. № 3-1. С. 84-89.

Санина А.Г. Формирование российской идентичности: гражданско-государственный подход // Социологические исследования. 2012. \mathbb{N} 12. С. 57-65.

Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики: эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 318 с.

Титов В.В. Национально-государственная идентичность как пространство политических смыслов и образов // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2017. № 1. С. 42-54.

Черный Е.В. Психология моделирования поликультурного образования. Симферополь: COHAT, 2010. 540 с.

Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. Учебно-методическое посо-



бие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.

Bauman, Z. (2001), The Individualized Society, Polity, Cambridge, UK., 272 p.

Erikson, E.H. (1968), Identity Youth and Crisis. W.W. Norton Company, NY., 336 p.

Kelly, G. A. (1991), The psychology of personal constructs. Vol.1: A theory of personality. Routledge, London, UK, 386 p.

Marcia, J.E. (1966), Development and validation of ego-identity status. J. of Personality and Social Psychology. 3. pp. 551-558.

Mead, G.H. (1913), The Social Self. Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods. 10. pp. 374-380.

Sherif, M. (1966), The Psychology of social norms. Harper and Brothers (Harper Torchbook edition), NY., USA, 249 p.

Tajfel, H. (1974), Social Identity and intergroup behaviour. Social Science Information/Information sur les Sciences Sociales, 13 (2). pp. 65-93.

References

Akimova, M.K. and Persiyantseva, S.V. (2015), "The role of civic identity in the structure of social capital", *Gumanitarnye nauchnye issledovanija*, 6 (2), available at: http://human.snauka.ru/2015/06/11812 (Accessed 07 June 2018).

Anisimova, T.V. and Bychkov, P.A. (2015), "Psychological aspects of national identity", *Vestnik SPbGU. Serija 16: Psikhologiya. Pedagogika*, 3, 63-69.

Antonova, N.V. and Belousova, V.V. (2011), "Self-determination as a mechanism of identity development", *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 2, 79-92.

Asmolov, A.G. (2008), "Strategy of sociocultural modernization of education: on the way to overcoming the identity crisis and building a civil society", *Voprosy obrazovanija*, 1, 65-86.

Bezgina, N.V. (2013), "Psychological structure of civic identity", *Izvestija TulGU. Gumanitarnye nauki*, 3-1, 241-249.

Bushuev, V.V. and Titov, V.V. (2011), "National and state identity in the modern world and the role of historical policy in its formation (theoretical and methodological analysis)", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Istoriya i politologiya*, 4, 77-93.

Gorbacheva, E.I. (2013), "Cultural and historical analysis of the phenomenon of "civic identi-

ty", Ethno-cultural identity as a strategic resource of the self-identity of society under globalization, *Proceedings of the International scientific-practical conference*, "Sotsiosféra-CZ", 28-29 September 2013, Praga, 24-29.

Drobizheva, L.M. (2006), "State and ethnic identity: choice and mobility", Civil, ethnic and religious identities in modern Russia, *Collection of scientific articles*, *edited by Magun*, V.S., *Izd-vo Instituta sotsiologii RAN*, Moscow, 10-29.

Evgenieva, T.V. and Regnatskiy, V.V. (2015), "Formation of national and state identity of Moscow schoolchildren", *Tsennosti i smysly*, 2 (36), available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanienatsionalno-gosudarstvennoy identichnosti moskovskih-shkolnikov (Accessed 21 July 2018).

Ivanova, N.L. and Mazilova, G.B. (2010), "Civic identity and Formation of Civilization", *Izv. Sarat. un-ta nov. ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 4 (12), 11-20.

Konoda, I.V. (2007), "Formation of civic identity of Russians in the process of political socialization", Abstract of Ph.D. dissertation, Russian Academy of public administration, Moscow, Russia.

Novikova, I.A. (2015), "Civic identity in the views of the modern youth", *Sotsial'naya integratsiya i razvitie etnokul'tur v evraziiskom prostranstve*, 3-1, 84-89.

Sanina, A.G. (2012), "Formation of Russian identity: a civil-state approach", *sociologicheskie issledovanija*, 12, 57-65.

Sobkin, V.S. (1997), *Starsheklassnik v mire politiki: empiricheskoe issledovanie* [High school student in the world of politics: empirical research], CSO RAO, Moscow, Russia.

Titov, V.V. (2017), "National and state identity as a space of political senses and images", *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*, 1, 42-54.

Cherny, E.V. (2010), *Psikhologiya modelirovaniya polikul'turnogo obrazovaniya* [Modeling the psychology of polycultural education], SONAT, Simferopol, Ukraine.

Shneider, L.B. (2007), Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki. [Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnostics], Moskovskiy psikhologo-sotsial'ny institut, Moscow, Russia.

Bauman, Z. (2001), *The Individualized Society*, Polity, Cambridge, UK.

Erikson, E.H. (1968), *Identity Youth and Crisis*, W.W. Norton Company, NY., USA.



Kelly, G.A. (1991), The psychology of personal constructs. Vol.1: A theory of personality, Routledge, London, UK.

Marcia, J.E. (1966), "Development and validation of ego-identity status", *J. of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Mead, G.H. (1913), "The Social Self", *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10, 374-380.

Sherif, M. (1966), *The Psychology of social norms*, Harper and Brothers (Harper Torchbook edition), NY., USA.

Tajfel, H. (1974), "Social Identity and intergroup behaviour", *Social Science Information/Information sur les Sciences Sociales*, 13 (2), 65-93.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Гальченко Анна Сергеевна, преподаватель кафедры социального и гуманитарного образования, ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (295000, Россия, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Ленина, 15); аспирант кафедры социальной психологии, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (295007, Россия, Республика Крым, г. Симферополь проспект Академика Вернадского, 4), asg.7@mail.ru

Anna S. Galchenko, Lecturer of the Department of Social and Humanitarian Education, Crimean Republican Institute of Postgraduate Pedagogical Education (295000, Russia, Republic of Crimea, Simferopol, 15 Lenin Str.); Postgraduate Student at the Department of Social Psychology, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (4 Vernadsky Ave., Simferopol, Republic of Crimea, 295007, Russia), asg.7@mail.ru