

SOCIAL COMPETENCE

12+

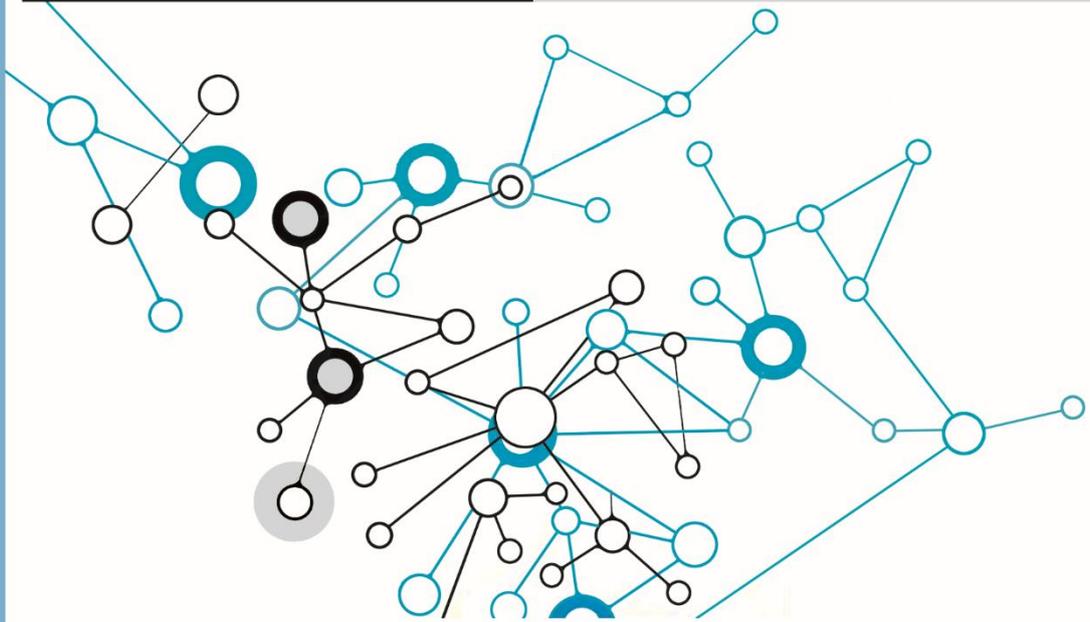
2024

Том 9, №1

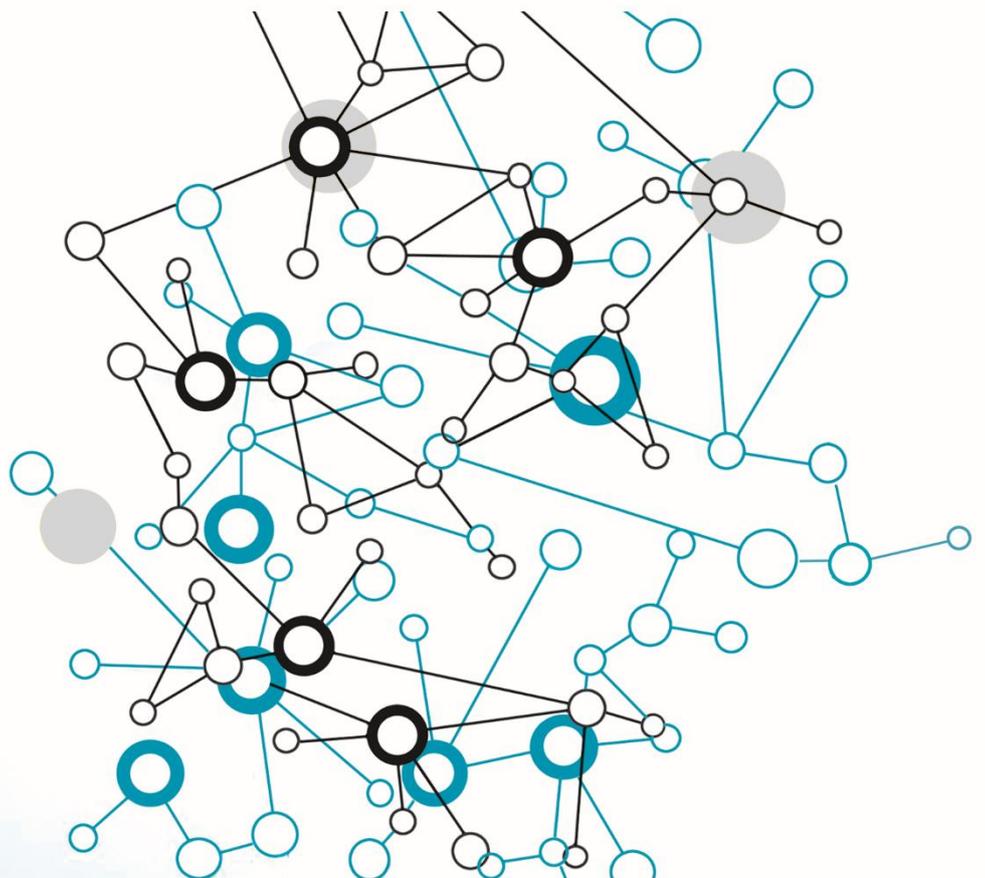
СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



SOCI@COM

2024

Том 9, №1

SO
C
I
A
C
O
M
@
M
A
I
L
R
U

SOCIAL COMPETENCE

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Сетевое издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл № ФС77-85326 от 15 мая 2023 г.

Главный редактор М.Н. Невзоров

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Адрес редакции:

690922, Приморский край, г. Владивосток, о. Русский, п. Аякс, д. 10,
кампус ДВФУ

Сайт: <https://sociacom.ru/>

E-mail: sociacom@mail.ru

Тел.: +7 902 5 687 647

Учредитель и издатель:

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»

2024
Том 9, №1

social@socis

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор – **Невзоров Михаил Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по науке Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия)

Заместитель главного редактора – **Коршунова Наталья Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент Департамента педагогики и психологии развития Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия)

Ответственный секретарь – **Гаврилова Татьяна Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, специалист по учебно-методической работе Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия)

Базаров Тахир Юсупович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (г. Москва, Россия)

Галагузова Юлия Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и педагогической компаративистики Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург, Россия)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор Департамента социально-гуманитарного образования и образовательной политики Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия)

Осмоловская Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, зав. лабораторией дидактики и философии образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (г. Москва, Россия)

Полонский Валентин Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (г. Москва, Россия)

Сидорова Наталья Васильевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и психологии Иркутского национального исследовательского технического университета (г. Иркутск, Россия)

Скрипкина Татьяна Петровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социологии, психологии управления и истории Государственного университета управления (г. Москва, Россия)

Струк Елена Николаевна, доктор философских наук, заведующая кафедрой социологии и психологии Иркутского национального исследовательского технического университета (г. Иркутск, Россия)

Эрдынеева Клавдия Гомбожаповна, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики и психологии развития Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток, Россия)

Шапошникова Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Лаборатории сравнительного образования и истории педагогики Института стратегии развития образования Российской академии образования (г. Москва, Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Байков Николай Михайлович, доктор социологических наук, профессор Дальневосточного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы (г. Хабаровск, Россия)

Воротилкина Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой сервиса, рекламы и социальной работы Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема (г. Биробиджан, Россия)

Козлов Владимир Васильевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета, президент Международной академии психологических наук (г. Ярославль, Россия)

Липатова Людмила Николаевна, доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник отдела региональных исследований и программ Научно-исследовательского института гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия (г. Саранск, Россия)

Подлиняев Олег Леонидович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института Иркутского государственного университета, почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации (г. Иркутск, Россия)

Ромашов Роман Анатольевич, доктор юридических наук, профессор кафедры теории права и правоохранительной деятельности Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, заслуженный деятель науки Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия)

Туяа Готовын, доктор Ph, профессор, заведующая кафедрой европеистики Монгольского государственного университета науки и технологий (г. Улан-Батор, Монголия)

Хагуров Темыр Айтчевич, доктор социологических наук, профессор, проректор по учебной работе и качеству образования Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии Российской академии наук, действительный член Российской академии социальных наук (г. Краснодар, Россия)

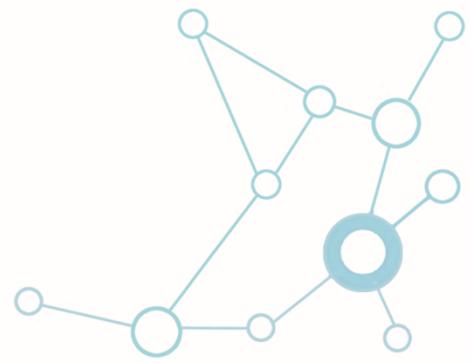
Эрдэнэмаам Сосорбарам, доктор Ph, профессор, заведующий кафедрой русского языка и литературы Монгольского государственного университета (г. Улан-Батор, Монголия)

2024
Vol 9, No. 1

SOCIAL
SCIENCE

EDITORIAL COLLEGIUM

SOCIAL COMPETENCE SCIENTIFIC JOURNAL



EDITORIAL COLLEGIUM

Editor-in-Chief – **Mikhail N. Nevzorov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Science of the School of Education of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – **Natalia L. Korshunova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia)

Executive secretary – **Tatiana A. Gavrilova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, specialist for educational and methodical work of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia)

Takhir Yu. Bazarov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Department of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Yulia N. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia)

Natalya B. Moskvina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social and Humanitarian Education and Educational Policy of the School of Pedagogy of the Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of Russian Academy of Education, chief of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Valentin M. Polonsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Natalia V. Sidorova, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of Sociology and Psychology Department, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia)

Tatiana P. Skripkina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Sociology, Psychology of Management and History, State University of Management (Moscow, Russia)

Elena N. Struk, Doctor of Philosophical Sciences, Head of Sociology and Psychology Department, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia)

Klavdiya G. Erdyneeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Developmental Psychology, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia)

Tatyana D. Shaposhnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at Laboratory of Comparative Education and History of Pedagogy, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

EDITORIAL BOARD

Nikolay M. Baikov, Doctor of Sociological Sciences, Professor of Far East Institute of Management – a Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration (Khabarovsk, Russia)

Irina M. Vorotilkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Service, Advertising and Social Work Department, Sholem Aleichem Amur State University (Birobidzhan, Russia)

Vladimir V. Kozlov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Social and Political Psychology, Yaroslavl State University, President of the International Academy of Psychological Sciences (Yaroslavl, Russia)

Lyudmila N. Lipatova, Doctor of Sociological Sciences, Leading Researcher of Department Scientific Research Institute of Humanities under the Government of Mordovia Republic (Saransk, Russia)

Oleg L. Podlinyaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogics Department of Pedagogical Institute of Irkutsk State University, Honoured Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation (Irkutsk, Russia)

Roman A. Romashov, Doctor of Juridical Sciences, Professor of Theory of Law and Law Enforcement Activities Department of Saint Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, Honored Scientist of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russia)

Tuya Gotovyn, PhD, Professor, Head of European Studies Department of Mongolian State University of Science and Technology (Ulan Bator, Mongolia)

Temyr A. Hagurov, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs and Quality of Education, Kuban State University, Leading Researcher of Sociology Institute, Russian Academy of Sciences, Full Member of the Russian Academy of Social Sciences (Krasnodar, Russia)

Erdenemaam Sosorbaram, PhD, Professor, Head of the Russian Language and Literature Department of Mongolian State University (Ulan Bator, Mongolia).

2024

Том 9, № 1

СЕТЕВОЕ ИЗДАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



social@scsomm

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Михайлова Г.А. Подготовка специалистов в области образования в Гарвардском университете 6

Лабарешных Н.Н. Этапы взаимодействия классного руководителя и родителей в целях профилактики мобильной зависимости подростков 14

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Скирко М.О., Развейкина Н.А., Шиханова Е.Г. Восприятие студентами регионального вуза уровня своих цифровых навыков и компетенций 20

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гаврилова Т.А., Слинькова Т.В. Метафорический образ смерти: личностный аспект 34

НАУЧНЫЙ АРХИВ

Коршунова Н.Л. Памяти Ученого и Учителя 43

Краевский В.В. Проблемы идеологии в исследовании образования 45

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Шишлова М.А. Деятельность инновационной естественнонаучной педагогической площадки как связь между образованием и наукой 56

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

Mikhailova G.A. Training of specialists in the field of education at Harvard University 6

Labareshnykh N.N. The stages of interaction between the classroom teacher and parents in the prevention of adolescent mobile addiction 14

SOCIOLOGICAL SCIENCES

Skivko M.O., Razveykina N.A., Shikhanova E.G. Regional university students' perception of the level of their digital skills and competencies 20

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Gavrilova T.A., Slinkova T.V. Metaphorical image of death: personal aspect 34

SCIENTIFIC ARCHIVE

Korshunova N.L. In memory of the scientist and teacher 43

Kraevsky V.V. Problems of ideology in the study of education 45

FROM WORK EXPERIENCE

Shishlova M.A. The activity of an innovative natural science pedagogical platform as a link between education and science 56

Оригинальная статья / Original article

УДК 378.4

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2024-1/6-13>



Подготовка специалистов в области образования в Гарвардском университете

Г.А. Михайлова

*Дальневосточная пожарно-спасательная академия – филиал
Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России
Владивосток, Российская Федерация
judges64@mail.ru*

Аннотация. В статье представлены основные результаты, полученные в ходе изучения опыта подготовки специалистов высшей квалификации в Гарвардском университете (США). Описаны основные требования для получения степени Ph.D (доктор философии в области образования) и Ed.L.D (доктор педагогических наук в области руководства). Охарактеризованы этапы обучения, направления, курсы, являющиеся обязательными и факультативными в процессе обучения.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, программа докторантуры, Гарвардский университет

Для цитирования: Михайлова Г.А. Подготовка специалистов в области образования в Гарвардском университете // Социальная компетентность. 2024. Т. 9, № 1. С. 6–13.

Training of specialists in the field of education at Harvard University

G.A. Mikhailova

*The Far Eastern Fire and Rescue Academy –
a branch of the St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia,
Vladivostok, Russian Federation
judges64@mail.ru*

Abstract. The article reveals the main results obtained during the study of the issue of training highly qualified specialists at Harvard University (USA). The basic requirements for obtaining a Ph.D. (Doctor of Philosophy in Education) and an Ed.L.D (Doctor of Pedagogical Sciences in Leadership) degree are presented, the stages of training, directions, courses that are obligatory and optional in the learning process are characterized.

Keywords: teacher training, doctoral program, Harvard University

For citation: Mikhailova G.A. Training of specialists in the field of education at Harvard University. *Social Competence*, 2024, vol. 9, no. 1, pp. 6–13. (In Russ.).

Введение

В последние годы в российской системе высшего профессионального образования, научном сообществе большое внимание уделяется подготовке педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), обсуждаются проблемы, связанные с их дальнейшей научно-исследовательской деятельностью [1], так как аспиранты и адъюнкты, успешно защитившие кандидатские диссертации, составляют основу преподавательского состава современных вузов. Предпринятые шаги в области реформирования российской аспирантуры, высшего образования призваны улучшить качество подготовки специалистов в области исследовательской,

научной деятельности, структурировать ее в соответствии с требованиями систем обучения аспирантов в других странах. В статье анализируется американский опыт, имеющий богатую историю и положительные результаты в этой области.

Вопросы подготовки педагогических кадров высшей квалификации рассматриваются в трудах таких зарубежных ученых, как I. Brailsford (вопросы мотивации обучения в аспирантуре) [2], L. Augiol, M. Misu, A.R. Freeman (карьерный рост у получивших степень Ph.D) [3], L. Evans (вопросы, связанные с эффективным руководством по написанию выпускной квалификационной работы) [4], N. Vittorio (анализ вопросов, связанных с подготовкой в ряде европейских государств докторских программ в области образования, с политикой этих государств в данном направлении) [5].

H. Ali [6], F. Kohum [7], C. Park [8], O. Fakunle [9], N. Duke [10], K. Nehls [11], L. Cassuto [12] и другие авторы также исследуют подготовку специалистов на получение степени Ph.D в вузах США. Изучение аутентичных источников позволило определить общий педагогический контекст и выделить положительные моменты, характеризующие подготовку кадров высшей квалификации в США: значительный конкурс тех, кто поступает на докторские программы; диссертации защищают около 50% выпускников этих программ; обладатели степени Ph.D имеют более высокие шансы трудоустроиться и более высокий уровень оплаты труда. Наличие степени Ph.D даёт возможность её обладателю самостоятельно проводить исследования, выполнять сложные задания, не требуя при этом постоянного контроля, что высоко ценится работодателями, соответствует определённому уровню жизненного комфорта, способствуя росту престижа ученой степени.

Методы исследования

Теоретический анализ педагогической литературы по вопросу становления и развития аспирантуры в США, изучение американского опыта в области подготовки соискателей ученой степени, программ Гарвардского университета по получению степеней Ph.D в области образования и Ed.L.D (доктор педагогических наук в области руководства), систематизация полученных результатов были направлены на выявление положительных тенденций в области развития высшего образования, подготовки педагогов высшей квалификации и определение возможности использования практического опыта в вузах соответствующего профиля России.

Результаты исследования и их обсуждение

Подготовка специалистов в области образования в Гарвардском университете обращает на себя особое внимание, так как это одно из учебных заведений, занимающих ведущее место в рейтинге университетов мирового уровня.

Докторантура в Гарварде означает полное погружение в одно из самых динамичных и влиятельных интеллектуальных сообществ мира. В Гарвардской высшей школе образования работают две отдельные и полностью финансируемые государством докторские программы, использующие исключительные междисциплинарные преимущества университета: the Doctor of Education Leadership (Ed.L.D) – доктор педагогических наук в области руководства, где обучающихся готовят к руководящим ролям системного уровня в школьных округах, правительственных учреждениях и некоммерческих организациях (часто обучающиеся – это уже опытные педагоги), и the Doctor of Philosophy in Education (Ph.D) – доктор философии в области образования.

Доктор педагогических наук в области руководства (Ed.L.D) – это трехлетняя программа, основанная на практике, предназначенная для подготовки лидеров разного уровня в американском образовании. Учебная программа Ed.L.D использует обширные интеллектуальные и профессиональные ресурсы Гарвардской высшей школы образования (HGSE – Harvard

Graduate School of Education), Гарвардской школы бизнеса и Гарвардской школы Кеннеди и включает 10-месячную стажировку-резидентуру (проживание и работу в партнёрской организации) на третьем курсе.

Ed.L.D – это программа полного дня, построенная на модели когортного (группового) обучения. Когорты состоят из 25 студентов с различным профессиональным опытом (включая руководителей районных/чартерных администраций, директоров некоммерческих организаций, директоров школ, учителей и исследователей политики в области образования), которые вместе проходят программу. Обучение по данному направлению формирует у обучающихся понимание того, что цель реформирования школьного образования не может быть достигнута одним человеком. Для этого существует движение лидеров школьных систем, правительства и организаций, ориентированных на образование.

Все студенты получают полный пакет финансирования обучения плюс стипендии, возможности трудоустройства и оплачиваемую стажировку на третий год в партнерской организации.

Программа Ed.L.D готовит выпускников к работе на благо общества в американском секторе государственного образования на разных уровнях: местном, государственном, на уровне штатов. Также она предназначена для ускорения прогресса выпускников в достижении значимого результата на влиятельных должностях госструктур или в секторе государственного образования, к которым относятся:

- руководящие должности дошкольного образования: суперинтендант школ, главный научный сотрудник, заместитель суперинтенданта;
- должности в разных фондах: директор, президент и исполнительный директор, старший научный сотрудник;
- должности в образовательных некоммерческих организациях: президент или исполнительный директор системообразующих организаций или организаций коллективного воздействия, которые поддерживают дошкольные учреждения. Выпускники Ed.L.D возглавляют образовательные некоммерческие организации, которые нацелены на улучшение результатов и возможностей для детей, семей и сообществ;
- государственные или федеральные руководящие должности в сфере образования: роли комиссара или заместителя комиссара, консультанты по пропаганде общественного образования и по вопросам образовательной политики при высокопоставленных государственных чиновниках.

Учебная программа для получения степени Ed.L.D включает подготовку междисциплинарной курсовой работы и обучение, основанное на практике.

Основные курсы и факультативы преподаются признанными лидерами из всех выпускных программ Гарварда в таких областях, как реформа образования на основе данных, организационных изменений и инноваций, а также эффективных стратегий лидерства для городских школ. Развитие и проверка лидерских качеств обучающихся происходит на основе выполнения командных проектов и насыщенной 10-месячной стажировки на третьем году обучения.

На первом году обучения все студенты группы посещают одни и те же занятия по четырем основным областям: обучение и преподавание, лидерство и организационные изменения, политика и распорядок дня, развитие взрослых и лидерство (включая индивидуальный коучинг руководителей). Курсы первого года сосредоточены на практическом обучении и являются базовыми и наиболее важными на данном этапе. Названия курсов представлены как в английском написании, так и в их русском аналоге:

- Как люди учатся (How People Learn).
- Доказательства (Evidence).
- Просеминар: доктор педагогических наук в области руководства (Ed.L.D Proseminar).

- Лидерство, предпринимательство и обучение (Leadership, Entrepreneurship, and Learning).
- Раса, равенство и лидерство (Race, Equity, and Leadership).
- Практика лидерства: взгляд изнутри и снаружи (Practicing Leadership Inside and Out).
- Изменение сектора (Sector Change).
- Ведущее изменение (Leading Change).
- Рабочая лаборатория для руководителей системного уровня (The Workplace Lab for System-Level Leaders).

На втором году обучения каждый член группы работает с консультантами программы, чтобы выбрать индивидуальную последовательность факультативных занятий в любом из высших учебных заведений Гарварда. Их тесное сотрудничество с преподавателями и персоналом программы влияет на дальнейшее прохождение стажировки у партнерской организации на третьем году обучения. Взаимный интерес докторанта и организации-партнера перекликается с целями карьеры и обучения каждого студента и географическими предпочтениями. За этот период необходимо изучить следующие предметы:

1. Практикующее лидерство: взгляд изнутри и снаружи (Practicing Leadership Inside and Out).
2. Движущее изменение (Driving Change).
3. Некоммерческие организации сектора образования (Education Sector Nonprofits).
4. Семинар по ведению переговоров (Negotiation Workshop).
5. Коучинг с учетом справедливости (Coaching with Equity in Mind).
6. Этнические исследования и образование (Ethnic Studies and Education).
7. Детальное обучение для всех: проектирование школьной системы 21 века (Deeper Learning for All: Designing the 21st Century School System).
8. Институциональные изменения в школьных организациях, системах и секторах (Institutional Change in School Organizations, Systems, and Sectors).

Оплачиваемая 10-месячная стажировка в одной из партнерских организаций, куда входят школьные образовательные организации или департаменты образования, а также некоторые наиболее влиятельные и динамичные некоммерческие организации страны, основанные на определенных филантропических миссиях, является заключительным этапом обучения. Обучающимися проводится работа над стратегическим проектом, в котором описываются полученные в ходе практики знания, умения, полученный опыт. При работе над проектом им предоставляется возможность возглавить одно или два крупных мероприятия от имени организации, практиковать и совершенствовать лидерские навыки, придавать важную ценность миссии и стратегии партнерской организации, обеспечить высокий уровень отчетности. Также системность и последовательность в работе способствует внесению определенного вклада в развитие и совершенствование партнерской организации.

В процессе стажировки будущим докторам наук предоставляют профессиональных наставников, благодаря которым приобретает практический опыт, налаживаются связи, необходимые для того, чтобы почувствовать себя настоящими лидерами в секторе образования.

Занятия в университете не прекращаются: они проводятся либо в он-лайн формате, либо очно на семинарах-интенсивах.

По результатам пребывания на стажировке важно предоставить письменное заключение: описательный, аналитический и рефлексивный отчет о вкладе в качестве руководителя в стратегический проект партнерской организации. Это демонстрация способности обучающегося привлекать других и разрабатывать стратегию для успешного решения и диагностики проблем, работать над видением и целями, извлекать уроки из полученных результатов.

Примерные темы, по которым возможна работа во время стажировки:

- Подотчетность, согласованность и совершенствование: отражение лидерства и рост в Объединенном школьном округе Лос-Анджелеса;
- Развитие лидерских качеств для лидеров предпринимательского образования, работающих над вопросами оказания поддержки государственному и частному секторам;
- Успех в подготовке учителей: уроки сотрудничества и инноваций в рамках сообщества практиков «Обучение для преподавания»;
- Обеспечение равенства в образовании для изучающих английский язык.

Ed.L.D студенты обучаются у известных преподавателей Гарвардской высшей школы образования, Гарвардской школы бизнеса и Гарвардской школы Кеннеди.

Для получения степени доктора философии (Ph.D) в области образования требуется пять лет очного обучения. Обучающийся выбирает тему курсовой работы, на основе которой проводит исследование (original research). Основное условие – тесное сотрудничество с научным руководителем (преподаватель Гарвардской высшей школы образования) и диссертационным комитетом.

Направления, по которым можно получить степень Ph.D в области образования:

Культура, учебные заведения и общество (Culture, Institutions, and Society). При выборе данного направления внимание обучающихся сконцентрировано на культурном, институциональном, организационном и социальном контекстах, имеющих отношение к образованию на протяжении всей жизни.

Примерные вопросы, которые могут стать объектом изучения аспирантами: «В чем ценность и цель образования?», «Как культурные, институциональные и социальные факторы формируют образовательные процессы и результаты?», «Насколько эффективны общественные движения и действия сообщества в реформе образования?», «Как измеряются стратификация и институциональное неравенство?». Представленные вопросы показывают, что их исследование основывается на теориях и методах социологии, истории, политологии, менеджмента, философии и антропологии.

Для проведения исследовательской работы аспиранты выбирают разноплановую тематику, которая может быть связана с изучением проблемных вопросов в разных классах, семьях, районах, школах, колледжах и университетах, религиозных учреждениях, некоммерческих организациях, правительственных учреждениях.

Политика в области образования и оценка программ (Education Policy and Program Evaluation). Данная программа связана с разработкой, внедрением и оценкой образовательной политики, влияющей на раннее детство, среднее образование (K–12) и послесреднее образование в США и за рубежом. Внимание аспирантов сосредоточено на оценивании индивидуальных программ для учащихся и политике государства, связанной с такими важными вопросами, как доступ к образованию, эффективность работы учителей, финансирование школ, системы тестирования и отчетности, выбор школы, финансовая помощь, зачисление в колледж и продолжительность обучения, и т.д. Проведение исследовательской работы основывается на теориях и методах экономики, политологии, государственной политики, социологии, истории, философии и статистики. Это направление подготовки перекликается, в какой-то мере, с предыдущим направлением, но в большей степени внимание сосредоточивается на государственной политике и крупномасштабных реформах.

Развитие человеческого потенциала, обучение и преподавание (Human Development, Learning and Teaching). Обучение по данной программе предполагает повышение роли научных исследований в образовательной политике, реформах и практике. Новые открытия в науке об обучении и развитии, такие как интеграция биологических, когнитивных и социальных процессов, взаимосвязь технологий и обучения, факторы, влияющие на индивидуальные

различия в обучении и др., оказывают непосредственное влияние на практику преподавания и усвоение знаний учащимися в разных условиях. В ходе обучения по данному направлению аспиранты получают знания в области поведенческого, когнитивного или социально-эмоционального развития детей, разрабатывают новые технологии обучения, изучают законы человеческого развития, знакомятся с социокультурными факторами, объясняющими различия в обучении и путях развития учащихся. Проводимые аспирантами исследования основываются на теориях и методах психологии, когнитивистики, социологии и лингвистики, философии, биологических наук и математики.

Необходимая курсовая работа по одной из предложенных программ способствует приобретению знаний о междисциплинарном характере образования, получению опыта при использовании в работе количественных и качественных методов, необходимых в дальнейшем для проведения высококачественных исследований.

Есть определенные виды занятий, которые необходимо посещать во время обучения.

1. Докторский коллоквиум (Doctoral Colloquia) – на первом и втором курсах обучающиеся обязаны присутствовать. Коллоквиум проводится еженедельно и включает презентации незавершенных и завершенных работ профессорско-преподавательского состава Гарварда, преподавателей и исследователей других учебных заведений, а также докторантов Гарварда. Докторанты выступают в коллоквиуме один раз в течение периода обучения.

2. Практические занятия по проведению исследования (Research Apprenticeship). Не менее четырех курсов по методам исследования: два курса по количественным методам, один курс по основополагающим качественным методам и дополнительный курс по выбору (по качественным методам), например: «Введение в прикладной анализ данных» (осень); «Прикладной анализ данных» (весна); «Введение в проведение качественных исследований» (осень). Эти курсы направлены на формирование и развитие исследовательских навыков на протяжении всей программы

3. Выделение специального времени для чтения при подготовке к письменной части комплексного экзамена.

4. Три факультатива, предложенных в материалах программ подготовки, и пять дополнительных курсов по выбору (из всех школ Гарвардского университета).

5. Участие в Преподавательском научном сообществе (Teaching Fellowships), которое дает возможность повысить преподавательские навыки обучающихся, способствует консолидации обучения и преподавания, предоставляет возможности для сотрудничества с преподавательским составом в области педагогического развития.

6. Комплексный экзамен (Comprehensive Exam) – состоит из письменного экзамена (2-й год обучения, весенний семестр), который проверяет обучающихся как на общие знания, так и на концентрацию внимания, и устного (3-й курс, осенний семестр), направленного на проверку полученных знаний в избранной области и способности проектировать, разрабатывать и внедрять оригинальный исследовательский проект.

Работа над диссертацией, процесс защиты включают: предложение по диссертации, написание ее текста и устную защиту перед членами диссертационного комитета.

Осенью 2014 г. Harvard Graduate School of Education (HGSE) (Гарвардская высшая школа образования) перешла от присвоения степени доктора образования (Ed.D) к присвоению степени доктора философии (Ph.D) в области образования, совместной степени, предлагаемой в сотрудничестве с Высшей школой искусств и наук Гарварда, чтобы акцентировать внимание на исследовательской деятельности, характеризующей программу с момента своего основания в 1921 г. и способствующей укреплению связей с академическими структурами Гарвардского университета.

Заключение

Таким образом, изучение опыта обучения по программам докторантуры в области образования в Гарвардском университете осуществляется по двум финансируемым государством направлениям, имеющим свою специфику: доктор педагогических наук в области руководства (Ed.L.D) и доктор философии в области образования (Ph.D). Данные программы опубликованы на сайте университета, что дает возможность детально ознакомиться с подготовкой будущих докторов наук в выбранных направлениях: условия поступления, изучение обязательных и факультативных дисциплин, планы работы на каждый год обучения, требования к проведению диссертационных исследований и защите. Этот материал позволит увидеть положительные моменты: обучающиеся детально знают, в какие дни, в какое время, в какой аудитории, кто будет проводить занятия, какие требования предъявляются при зачислении на тот или иной курс; дана полная характеристика курса, прописаны цели, задачи, формирование компетенций и т.д. Такой подход способствует глубокому пониманию своей миссии при выборе того или иного курса, необходимого для получения зачетных единиц.

На основании изученного материала можно отметить, что в современных источниках внимание уделяется модернизации аспирантских программ в США, где указывается на необходимость изучения проблем проектирования и реализации практико-ориентированных работ, научных исследований, направленных на запросы конкретной организации, предприятия, учебного заведения.

Вклад автора / Contribution of the author

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников / References

1. Портрет современного российского аспиранта / С.К. Бекова, И.А. Груздев, З.И. Джафарова, Н.Г. Малошенок, Е.А. Терентьев; НИУ «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва: НИУ ВШЭ, 2017. 60 с.
Beloved S.K., Gruzdev I.A., Jafarova Z.I., Maloshonok N.G., Terentyev E.A. Portrait of a modern Russian graduate student. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2017, 60 p. (In Russ.).
2. Brailsford I. Motives and aspirations for doctoral study: Career, personal, and interpersonal factors in the decision to embark on a history PhD. *International Journal of Doctoral Studies*, 2018, no. 5(1), pp. 16–27. <https://doi.org/10.28945/710>
3. Auriol L., Misu M., Freeman A.R. Careers of doctorate holders: analysis of labour market and mobility indicators. Paris, OECD Publ., 2019. <https://doi.org/10.1787/5k43nxgs289w-en>
4. Evans L. What is effective research leadership? A research-informed perspective. *Higher Education Research and Development*, 2013, no. 33(1), pp. 46–58. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864617>
5. Vittorio N. European Doctoral Programs in Light of EHEA and ERA. *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Eds. A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott. Springer Open, 2015, pp. 555–570.
6. Ali A., Kohun F. Dealing with isolation feelings at IS doctoral programs. *International Journal of Doctoral Studies*, 2017, no. 1, pp. 21–33. URL: <http://ijds.org/Volume1/IJDSv1p021-033Ali13.pdf>

7. Ali A., Kohun F. Dealing with some isolation to minimize doctoral attrition: A four stage framework. *International Journal of Doctoral Studies*, 2007, no. 2, pp. 33–49. URL: <http://www.ijds.org/Volume2/IJDSv2p033-049Ali28.pdf>
8. Park C. Redefining the Doctorate. York, The Higher Education Academy, 2007, 21 p. https://www.researchgate.net/publication/277152442_Redefining_the_Doctorate
9. Fakunle O., Dollinger M., Alla-Mensah J., Izard B. Academic conferences as learning sites: A multinational comparison of doctoral students' perspectives and institutional policy. *International Journal of Doctoral Studies*, 2019, no. 14, pp. 479–497. <https://doi.org/10.28945/4383>
10. Duke N., Beck S. Education should consider alternative formats for the dissertation. *Educational Researcher*, 2019, vol. 28, no. 3, pp. 31–36. <http://www.ed.org/Volume28/IJDSv2p033-049.pdf>
11. Nehls K., Watson D.L. Alternative Dissertation Formats: Preparing Scholars for the Academy and Beyond. In book: Contemporary Approaches to Dissertation Development and Research Methods. Eds. Storey and Hesbol, 2016, pp. 43–52. <https://doi.10.4018/978-1-5225-0445-0.ch004>
12. Cassuto L., Jay P. The PhD dissertation: In search of a usable future. *Pedagogy*, 2015, no. 15(1), pp. 81–92. <https://doi.10.1215/15314200-2799212>

Информация об авторах / Information about the authors

Михайлова Галина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой, Дальневосточная пожарно-спасательная академия – филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России (Владивосток, Российская Федерация)

✉ judges64@mail.ru

Galina A. Mikhailova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department, Far Eastern Fire and Rescue Academy – Branch of St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia (Vladivostok, Russian Federation)

Статья поступила / Received: 05.04.2024.

Доработана после рецензирования / Revised: 09.04.2024.

Принята к публикации / Accepted: 16.08.2024.



Этапы взаимодействия классного руководителя и родителей в целях профилактики мобильной зависимости подростков

Н.Н. Лабарешных

Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация
✉ nmlab@bk.ru

Аннотация. В статье проведен анализ источников, позволивший автору прийти к выводу об актуальности рассмотрения возможностей семьи в воспитании подрастающего поколения для современной педагогической науки. Направленность исследований охватывает определение роли и функций семьи как малой социальной группы, как микросоциума, выполняющего определенные функции для воспитания гармонично развитой личности; описание моделей семейного воспитания; исследование роли семьи в формировании различных форм зависимого поведения (мобильная зависимость, интернет-зависимость, компьютерная зависимость) и возможностей семьи в их профилактике. Автором выявлено поле применения наработок теоретиков и практиков педагогики в вопросах организации включения семьи в профилактику мобильной зависимости подростков на основе повышения компетентности родителей в вопросах ее профилактики и их взаимодействия с классным руководителем на мотивационном, когнитивном и деятельностном уровнях, реализуемых на определенных этапах (пассивный, активный, интерактивный).

Ключевые слова: мобильная зависимость, профилактика, подростки, этапы взаимодействия, родители, семья, классный руководитель

Для цитирования: Лабарешных Н.Н. Этапы взаимодействия классного руководителя и родителей в целях профилактики мобильной зависимости подростков // Социальная компетентность. 2024. Т. 9, № 1. С. 14–19.

The stages of interaction between the classroom teacher and parents in the prevention of adolescent mobile addiction

N.N. Labareshnykh

*State University of Education,
Moscow, Russian Federation, ✉ nmlab@bk.ru*

Abstract. The presented article analyzes the sources, which allowed the author to come to the conclusion that it is relevant to consider the possibilities of the family in the upbringing of the younger generation for modern pedagogical science. The research focus covers the definition of the role and functions of the family as a small social group, as a microsocium performing certain functions for the upbringing of a harmoniously developed personality; the description of family education models; the study of the role of the family in the formation of various forms of dependent behavior (mobile, Internet, computer) and the possibilities of the family in their prevention. The author has revealed the field of application of the available developments of theorists and practitioners of pedagogy in the organization of family inclusion in the prevention of mobile addiction based on increasing the competence of parents in matters of its prevention in the context of their interaction with the classroom teacher at motivational, cognitive and activity levels, implemented in certain stages (passive, active, interactive).

Keywords: mobile addiction, prevention, adolescents, stages of interaction, parents, family, homeroom teacher

For citation: Labareshnykh N.N. The stages of interaction between the classroom teacher and parents in the prevention of adolescent mobile addiction. *Social Competence*, 2024, vol. 9, no. 1, pp. 14–19. (In Russ.).

Введение

Согласно современным нормативным документам в сфере образования субъектами образовательной деятельности наравне с педагогическими работниками и обучающимися выступают родители (законные представители). В связи с этим роль родителей обучающихся современной школы становится весомой как при организации обучения подростков, так и при осуществлении воспитательной и профилактической работы с детьми.

Активизация процессов развития мобильных технологий ставит перед специалистами в области работы с несовершеннолетними сложные задачи создания безопасных условий их взросления. Мобилизация процессов жизнедеятельности подрастающего поколения представляет собой определенную угрозу в связи с возможностью формирования у детей мобильной зависимости, которую Н.Н. Лабарешных и Ю.Н. Галагузова рассматривают как нехимическую зависимость или расстройство поведения, проявляющееся в эмоциональном и физическом дискомфорте, вызванном постоянным использованием мобильного телефона с интернетом, в связи с боязнью живого общения или отсутствием в окружающей действительности положительных эмоций, что пагубно влияет на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности человека [1]. Существенную роль в профилактике формирования мобильной зависимости и ее преодоления играют родители, мотивированно и осознанно включенные в процессы профилактики мобильной зависимости подростков.

Обзор литературы

Рассмотрению роли семьи и семейных отношений в период взросления детей, в процессе воспитания подрастающего поколения отмечают теоретики и практики в области педагогики. Исследования роли семьи в воспитании детей направлены на определение роли и функций семьи как малой социальной группы, где формируются представления об окружающем мире, системе ценностей как микросоциуме, выполняющем определенные функции для воспитания гармонично развитой личности. Ряд исследований посвящен описанию моделей семейного воспитания, в том числе таких, использование которых может привести к формированию асоциальных поведенческих отклонений у подростков, а также роли семьи в формировании различных форм зависимого поведения (мобильная, интернет, компьютерная) и возможностям семьи в их профилактике.

Роль семьи и семейного воспитания признана одним из главных аспектов социального формирования личности в исследованиях А.В. Мудрика, который считает семью малой социальной группой, основанной либо на браке, либо на кровном родстве, либо на общности жилья и бюджета, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; именно в семье вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие супругов, родителей и детей [2].

Возможности семьи и родителей в формировании личностных качеств ребенка протекают, как отмечает РМ. Капралова, из ведущей семейной функции – воспитание детей [3].

В организации профилактики зависимостей у подростков А.В. Бабушкина и К.И. Шишкина особо выделяют проблему современных семей – отсутствие знаний о воспитании детей [4].

Обозначив дисфункциональные модели родительского поведения, Н.В. Устинов описывает особую форму семейных взаимоотношений, которые можно определить как «зависи-

мые/созависимые родители». Согласно выводам автора, в этой модели можно встретить признаки взаимоотношений, которые обусловлены зависимостью одного из родителей и созависимостью другого [5], что транслируется впоследствии на модели поведения детей, стремящихся к построению зависимо-созависимых отношений, в частности, например, в направленности мобильной зависимости от гаджетов. Если родители демонстрируют формы мобильно зависимого поведения, то в большей степени вероятности у детей такая форма зависимости тоже проявится.

К недостаткам семейного воспитания, способствующим возникновению и развитию компьютерной зависимости детей, М.М. Русинова отнесла низкий нравственный уровень семьи, неблагоприятную эмоциональную обстановку в семье; отсутствие доверительных отношений детей с родителями; стратегии контроля родителей, не соответствующие возрастным особенностям детей; раннее приучение ребёнка к компьютеру, планшету, мобильному телефону; неумение заинтересовать ребёнка, подростка [6].

Группой исследователей (О.А. Макушкина, Е.А. Панченко, М.А. Кулыгина), занимающихся изучением роли семьи в формировании общественно опасного поведения лиц с психическими расстройствами, установлено, что недостатки при воспитании в сочетании с эмоциональной депривацией со стороны родителей и близких способствовали формированию асоциальной модели поведения. Ими выявлены неблагоприятные семейные факторы, влияющие на формирование поведенческих девиаций у подростков: патологизирующие воспитательные сценарии «проблемного», «потерянного» или «беспокойного» ребёнка; воспитание по типам гипопеки, или отвержения; дисгармоничные взаимоотношения членов семьи; высокий уровень внутрисемейного насилия [7].

К недостаткам правовой социализации подростка в семье А. Жаасынбек кызы, А.Ж. Маманова, Х.С. Бабаева отнесли случаи, когда родители на словах и своими действиями утверждают аморальные или антиобщественные модели поведения, в силу чего дети могут воспринимать нормы антиобщественного поведения; когда родители на словах придерживаются привычных моральных норм поведения, но совершают действия, которые им противоречат, в результате у детей формируются аморальные установки [8].

Результаты и обсуждение

Включение родителей в процессы профилактики мобильной зависимости подростков наиболее целесообразным и эффективным будет в условиях взаимодействия. В научной литературе встречаются такие толкования термина «взаимодействие». Как философская категория взаимодействие означает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, взаимопереход с изменением состояния, а также порождение одним объектом другого [9]. По мнению Т.Ф. Ефремовой, взаимодействие можно понимать как воздействие предметов, явлений действительности друг на друга, обуславливающее изменения в них [10].

Таким образом, взаимодействие классного руководителя и родителей в контексте данного исследования можно понимать как процессы воздействия классного руководителя и родителей друг на друга, обусловленные целями профилактики мобильной зависимости подростков, направленные на изменение отношения к организации профилактических процессов, процессы, обуславливающие изменение отношения классного руководителя и родителей к названной деятельности на мотивационном, когнитивном и деятельностном уровнях. Каждый из этих уровней реализуется на определенном этапе взаимодействия классного руководителя и родителей. К таким этапам можно отнести: пассивный, активный и интерактивный, каждый из которых предполагает реализацию определенных задач в целях профилактики мобильной зависимости подростков (таблица).

**Этапы взаимодействия классного руководителя и родителей
в профилактике мобильной зависимости подростков**

The stages of interaction between the class teacher and parents in the prevention of adolescent mobile addiction

Этап взаимодействия классного руководителя и родителей	Компонент развития взаимодействия	Направленность деятельности по реализации этапов взаимодействия классного руководителя и родителей
Пассивный	Мотивационный	Взаимопознание классного руководителя и родителей при соотнесении целей профилактической работы, выявлении сильных сторон и зон риска (нежелание родителей участвовать в деятельности школы); взаимопонимание при выявлении и осознании рисков мобильной зависимости подростка, принятие необходимости совместного включения в профилактическую работу
Активный	Когнитивный	Взаимоотношения как получение опыта совместной деятельности и выстраивания ценностных отношений друг с другом и подростками; взаимовлияние как изменение своих установок, мотивов, получение новых знаний, умений, открытость в обсуждении проблемы зависимости
Интерактивный	Деятельностный	Взаимодействие как осуществление совместных профилактических мероприятий, направленных на формирование у подростков позитивного отношения к тем формам работы, которые предлагаются со стороны классного руководителя и родителей; повышение информированности самих подростков в вопросах мобильной безопасности и формирование навыков мобильно безопасного поведения

Пассивный этап взаимодействия направлен на повышение информированности родителей о мобильной зависимости как явления социальной действительности, условиях ее формирования, способах профилактики. На данном этапе реализуется мотивационный уровень готовности к профилактической деятельности. В этот период происходит взаимопознание классного руководителя и родителей при соотнесении целей профилактической работы, выявлении сильных сторон и зон риска, таких как нежелание родителей участвовать в деятельности школы; взаимопонимание при выявлении и осознании рисков мобильной зависимости подростка, принятие необходимости совместного включения в профилактическую работу [11].

Активный этап взаимодействия классного руководителя и родителей в профилактике мобильной зависимости подростков направлен на вовлечение родителей в различные формы деятельности, реализацию когнитивного компонента, отвечающего за формирование ценностного отношения к жизни и здоровью подростков в процессе организации профилактических мероприятий. На этом этапе реализуются взаимоотношения как получение опыта совместной деятельности и выстраивания ценностных отношений друг с другом и подростками; взаимовлияние как изменение мотивационных установок, получение новых знаний, умений, открытость в обсуждении проблемы зависимости [11].

Интерактивный этап предусматривает совместную деятельность классного руководителя и родителей при согласованности ее целей и задач, направленности и содержания. На этом этапе реализуется деятельностный компонент взаимодействия классного руководителя и родителей для реализации прогнозируемых результатов профилактики мобильной зависимости подростков. На данном этапе направленность деятельности предполагает взаимодействие как осуществление совместных профилактических мероприятий, направленных на формирование у подростков позитивного отношения к тем формам работы, которые предлагаются со стороны классного руководителя и родителей; повышение информированности са-

мих подростков в вопросах мобильной безопасности и формирование навыков мобильно безопасного поведения [11].

Заключение

Источниковый анализ исследований в вопросах роли семьи в воспитании подрастающего поколения позволяет определить актуальность исследуемой проблемы. Спектр их направленности достаточно широк и охватывает: определение роли и функций семьи как малой социальной группы, где формируются представления об окружающем мире, системе ценностей, как микросоциуме, выполняющем определенные функции для воспитания гармонично развитой личности; описание моделей семейного воспитания, в том числе таких, использование которых может привести к формированию асоциальных поведенческих отклонений у подростков; исследование роли семьи в формировании различных форм зависимого поведения (мобильная, интернет, компьютерная) и возможностей семьи в их профилактике. Работа с источниками позволила выявить поле применения имеющихся наработок теоретиков и практиков педагогики для расширения возможностей современных образовательных организаций в вопросах включения семьи в профилактику мобильной зависимости на основе повышения компетентности родителей в вопросах ее профилактики в условиях взаимодействия.

Взаимодействие классного руководителя и родителей в контексте предпринятого исследования можно понимать как процессы воздействия классного руководителя и родителей друг на друга, обусловленные целями профилактики мобильной зависимости подростков, направленные на изменение отношения к организации профилактических процессов, обуславливающие изменения отношения классного руководителя и родителей к названной деятельности на мотивационном, когнитивном и деятельностном уровнях. Уровни реализуются на этапах (пассивный, активный, интерактивный) взаимодействия и предполагают реализацию определенной направленности (см. таблицу).

Вклад автора / Contribution of the author

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников / References

1. Галагузова Ю.Н., Лабарешных Н.Н. Профилактика мобильной зависимости подростков в деятельности классного руководителя // Педагогическое образование в России, 2021. № 6. С. 171–177.
Galaguzova Yu.N., Labareshnykh N.N. Prevention of adolescent mobile addiction in the classroom teacher's activities. *Pedagogical education in Russia*, 2021, no. 6, pp. 171–177. (In Russ.).
2. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2008. 568 с.
Mudrik A.V. Introduction to social pedagogy. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2008. 568 p. (In Russ.).
3. Капралова Р.М. Влияние семейных отношений на волевое развитие подростка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1967.
Kaprалova R.M. The influence of family relations on the volitional development of a teenager: abstract of PhD (Pedagogy) Thesis. Moscow, 1967. (In Russ.).
4. Бабушкина А.В., Шишкина К.И. Роль семьи в формировании профилактики аддиктивного поведения младшего школьника // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2022. № S6(41). С. 14–15.

- Babushkina A.V., Shishkina K.I. The role of the family in the formation of the prevention of addictive behavior of a younger student. *Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University*, 2022, no. S6(41), pp. 14–15. (In Russ.).
5. Устинов Н.В. Роль семьи в профилактике аддиктивных расстройств у молодежи // Глобальные вызовы современности и духовный выбор человека: материалы мультидисциплинарных конференций, проводившихся в рамках программы XXXI Международных Рождественских образовательных чтений. Москва, 2023. С. 57–63.
Ustinov N.V. The role of the family in the prevention of addictive disorders among young people. *Global challenges of modernity and the spiritual choice of a person. Materials of multidisciplinary conferences held within the framework of the XXXI International Christmas Educational Readings program*. Moscow, 2023, pp. 57–63. (In Russ.).
6. Русинова М.М. Роль семьи в профилактике компьютерной зависимости учащихся // Национальная ассоциация ученых. 2015. № 5–3(10). С. 72–75.
Rusinova M.M. The role of the family in the prevention of computer addiction of students. *National Association of Scientists*, 2015, no. 5–3(10), pp. 72–75. (In Russ.).
7. Макушкина О.А., Панченко Е.А., Кулыгина М.А. Роль семьи в формировании и профилактике общественно опасного поведения лиц с психическими расстройствами // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2018. Т. 9, № 2. С. 160–169.
Makushkina O.A., Panchenko E.A., Kulygina M.A. The role of the family in the formation and prevention of socially dangerous behavior of persons with mental disorders. *Psychiatry, psychotherapy and clinical psychology*, 2018, vol. 9, no. 2, pp. 160–169. (In Russ.).
8. Жаасынбек кызы А., Маманова А.Ж., Бабаева Х.С. Роль семьи в профилактике преступлений и правонарушений среди несовершеннолетних // Вестник Ошского государственного университета. Право. 2023. № 2(3). С. 28–33.
Zhaasynbek kyzy A., Mamanova A.Zh., Babaeva H.S. The role of the family in the prevention of crimes and offenses among minors. *Bulletin of the Osh State University. Right*, 2023, no. 2 (3), pp. 28–33. (In Russ.).
9. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 839 с.
Philosophical encyclopedic dictionary. Ed. L. F.Ilyichev. Moscow, Sovetskaja Encyclopedia Publ., 1983. 839 p. (In Russ.).
10. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. В 2 т. Москва: Русский язык, 2000.
Efremova T.F. A new dictionary of the Russian language. Explanatory and word-formation: Over 136,000 dictionaries articles. [In 2 volumes]. Moscow, Rus. yaz. Publ., 2000. (In Russ.).
11. Лабарешных Н.Н., Галагузова Ю.Н. Взаимодействие классного руководителя и родителей в профилактике мобильной зависимости подростков // Актуальные проблемы социогуманитарного образования / под ред. Е.В. Донгаузер, Т.С. Дороховой. Екатеринбург, 2022. С. 150–153.
Labareshnykh N.N., Galaguzova Yu.N. Interaction of the class teacher and parents in the prevention of mobile dependence of adolescents. In: *Actual problems of socio-humanitarian education*. Ed. by E.V. Dongauzer, T.S. Dorokhova. Yekaterinburg, 2022, pp. 150–153. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Лабарешных Наталья Николаевна – аспирант 3 курса, Государственный университет просвещения (Москва, Российская Федерация)

✉ nnlab@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4073-4602>

Natalia N. Labareshnykh, 3rd year postgraduate student, State University of Education (Moscow, Russian Federation)

Статья поступила / Received: 18.06.2024.

Доработана после рецензирования / Revised: 18.06.2024.

Принята к публикации / Accepted: 16.08.2024.

Оригинальная статья / Original article
УДК 316.35
<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2024-1/20-33>



Восприятие студентами регионального вуза уровня своих цифровых навыков и компетенций

М.О. Скивко✉, Н.А. Развейкина, Е.Г. Шиханова

Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С.П. Королева,
Самара, Российская Федерация
✉ maria.skivko@gmail.com

Аннотация. Цифровая трансформация оказывает влияние как на профессиональную сферу деятельности, так и на сферу образования, где возникает необходимость не только внедрения новых образовательных технологий, но и пересмотра существующих. Цифровые навыки и компетенции становятся значимыми требованиями при трудоустройстве, а своевременность их освоения напрямую пересекается с образовательными процессами в высшей школе. Данное исследование ставит целью изучить восприятие студентами регионального вуза уровня своих цифровых навыков и компетенций, а также проанализировать, чего на сегодняшний день не хватает студентам для соответствия образовательного процесса цифровой повестке. По результатам онлайн-опроса составлен список рекомендаций и замечаний, которые могут быть использованы для практических улучшений образовательной среды.

Ключевые слова: цифровые навыки, цифровая грамотность, цифровые компетенции, цифровая компетентность, цифровизация

Для цитирования: Скивко М.О., Развейкина Н.А., Шиханова Е.Г. Восприятие студентами регионального вуза уровня своих цифровых навыков и компетенций // Социальная компетентность. 2024. Т. 9, № 1. С. 20–33.

Regional university students' perception of the level of their digital skills and competencies

M.O. Skivko✉, N.A. Razveykina, E.G. Shikhanova

Samara National Research University, Samara, Russian Federation
✉ maria.skivko@gmail.com

Abstract: Digital transformation has an impact on both the professional sphere and the educational sphere, where there is a need not only to introduce new educational technologies, but also to revise existing ones. Digital skills and competencies are becoming significant requirements for employment, and the timeliness of their development directly intersects with educational processes in higher education. This study aims to consider the perception of students at a regional university about the level of their digital skills and competencies, as well as to analyze what students currently lack to comply with the educational process of the digital agenda. Based on the results of the online survey, a list of recommendations and comments was compiled that can be used for practical improvements in the educational environment.

Keywords: digital skills, digital literacy, digital competencies, digital expertise, digitalization

For citation: Skivko M.O., Razveykina N.A., Shikhanova E.G. Regional university students' perception of the level of their digital skills and competencies. *Social Competence*, 2024, vol. 9, no. 1, pp. 20–33. (In Russ.).

Введение

Цифровые навыки и компетенции сегодня необходимы для профессиональной сферы. Их изучение и успешное освоение на этапе получения высшего образования может иметь ключевое значение в профессиональной деятельности. Тот факт, каким образом обучающие-

© Скивко М.О., Развейкина Н.А., Шиханова Е.Г., 2024

ся воспринимают уровень своих цифровых навыков и компетенций, влияет на удовлетворенность образовательным процессом и может обеспечить реализацию необходимых шагов к улучшению содержания образовательных дисциплин.

В 2017 г. Президентом РФ утверждена Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 гг.¹ Цели и задачи Стратегии направлены на формирование национальной цифровой экономики, обеспечение национальных интересов и реализацию стратегических национальных приоритетов. В 2019 г. утвержден Паспорт национального проекта «Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации»², включающий федеральный проект «Кадры для цифровой экономики»³. Основная цель федерального проекта – обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики. Кроме того, Указом Президента РФ от 21.07.2020 N 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»⁴ в качестве одной из национальных целей определена «Цифровая трансформация», в рамках которой установлены целевые показатели «цифровой зрелости». Для достижения целевых показателей необходимо обеспечить решение ряда общественно значимых задач, одна из которых состоит в обеспечении потребности рынка труда в специалистах, владеющих цифровыми компетенциями, прошедших обучение по соответствующим программам высшего и среднего профессионального образования. Та же задача сформулирована в паспорте федерального проекта «Кадры для цифровой экономики». Таким образом, государство приоритизирует формирование цифровых компетенций для комплексного и полноценного развития экономики и общества вне зависимости от вида профессиональной деятельности специалиста.

План мероприятий нацпрограммы «Цифровая экономика» по направлению «Кадры и образование» предполагает, что система образования должна отвечать новым вызовам, содействовать всестороннему развитию обучающихся, готовить компетентные кадры для цифровой экономики. Очевидно, что современное высшее образование нуждается в срочных контекстуальных изменениях в связи с трендами цифровизации, глобализации, автоматизации, а также последствиями пандемийных ограничений и вызовов. Это означает, что высшее образование должно давать как теоретические, так и практические знания, навыки и умения, предоставлять все возможности для того, чтобы молодые специалисты стали успешными и востребованными на рынке труда.

В век высоких технологий, глобальной информатизации и цифровизации работодатели предъявляют повышенные требования к готовности работника к цифровым трансформациям, происходящим в компании. Некоторые исследователи [1, 2] утверждают, что конкурентоспособность специалиста на рынке труда в современных условиях напрямую зависит от его циф-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». URL: <https://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102431687> (дата обращения: 13.02.2024).

² Паспорт национального проекта «Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации»» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 04.06.2019 № 7). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328854/ (дата обращения: 13.02.2024).

³ Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» (утв. президиумом Правительственной комиссии по цифровому развитию, использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности, протокол от 28.05.2019 № 9). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328933/ (дата обращения: 13.02.2024).

⁴ Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927/ (дата обращения: 13.02.2024).

ровой компетентности. В связи с этим становится актуальным вопрос формирования универсальных сквозных навыков в высшей школе, отвечающих вызовам современности. В настоящее время цифровые навыки рассматриваются как базовые показатели профессиональной культуры специалиста, однако терминологическое представление авторов содержания цифровых навыков разное. Так, в исследованиях последних пяти лет встречается понимание цифровой компетентности [3, 4], цифровой грамотности [5-7], цифровых компетенций [8] и цифровых навыков [9]. Наряду с этим для характеристики отдельных цифровых навыков некоторыми исследователями используются такие термины, как «информационная компетентность» [10] и «SMART-компетенции» [11]. На наш взгляд, отсутствие единого подхода к пониманию содержания и значения цифровых навыков напрямую влияет на организацию процесса формирования таких навыков в процессе профессиональной подготовки.

Цифровые знания, умения и навыки, способности и готовность ориентироваться в изменяющейся цифровой среде – наиболее востребованные характеристики специалиста, попадающие в поле научных изысканий. Так, в последнее время проведены комплексные исследования формирования цифровых компетенций молодежи [12], в том числе студентов [13,14], и проблем, возникающих у «поколения Google»⁵ [15]; выявления закономерностей формирования цифровых компетенций в ходе социального и профессионального становления [16].

Ранее нами уже отмечалось отсутствие единого подхода к соотношению терминов «цифровые компетенции», «цифровая компетентность» и «цифровая грамотность». Авторы исследования исходят из того, что цифровая компетентность есть совокупность цифровых компетенций специалиста и базируется на его цифровой грамотности. Отметим, что современные дискуссии о реформировании системы высшего образования, переход от компетентностного подхода к подготовке специалистов в рамках болонской системы профессиональной подготовки к новой форме двухуровневого образования позволяют утверждать необходимость поиска иных содержательных характеристик готовности специалиста реализовывать профессиональные функции в условиях информатизации и цифровизации. Взамен использования термина «цифровые компетенции», на наш взгляд, могут прийти «цифровые навыки» как более содержательный, практикообоснованный термин сквозных характеристик выпускника. В свою очередь, идентифицируя систему профессиональной подготовки через призму навыков, которыми овладел выпускник вуза, считаем возможным говорить о совокупности цифровых навыков, которые будут отражать степень владения инструментами цифровой среды.

В данном исследовании подчеркивается влияние цифровизации на современное общество и раскрывается социокультурный аспект современного высшего образования. Несмотря на тот факт, что дискуссия о значимости цифровых компетенций и навыков постепенно набирает обороты и выходит на уровень университетского образования, по-прежнему недостаточно внимания уделяется необходимым изменениям в высшей школе для успешной реализации обозначенной цели. Главный вопрос исследования касается проблемы сформированности цифровых навыков, которые должны определяться в процессе получения высшего образования. Выводы по исследованию являются основой для дальнейшего изучения вопроса освоения цифровых навыков и компетенций в вузах.

Материалы и методы

Однозначного подхода к определению достаточной совокупности цифровых навыков для успешной реализации повседневной и профессиональной деятельности не существует.

⁵ Термин введен немецким исследователем Манфредом Шпитцером для определения людей, родившихся после 1993 г. – Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. М.: АСТ, 2014. 288 с.

Исследователи оперируют различным содержанием уровней сформированности цифровых навыков, их показателями и индексами. Так, для измерения цифровой компетентности подростков и их родителей разработан трехзвенный опросник определения индекса цифровых знаний, цифровых умений обеспечения безопасности и индекса цифровой грамотности, каждый из которых имеет свой весовой коэффициент [17]. Исследователи Высшей школы экономики в 2019 г. предложили оценивать цифровые навыки, необходимые для успешного освоения образовательных программ высшего образования, через общую совокупность цифровых навыков [18]. Исходя из методологии формирования цифровых навыков предложено для анализа их сформированности классифицировать навыки на общие ИТ-навыки, профессиональные ИТ-навыки, проблемно-ориентированные цифровые навыки, комплементарные ИТ-навыки, навыки использования сервисов цифровой экономики [19].

В данном исследовании под цифровыми навыками предлагается понимать устоявшиеся, доведенные до автоматизма модели поведения, основанные на знаниях и умениях использования информационных ресурсов в повседневной деятельности, модели обеспечения коммуникации в цифровой среде и применения цифровых инструментов в профессиональной деятельности. Рассматриваемые группы цифровых навыков предлагается, во-первых, поделить на базовые, навыки цифровой коммуникации и навыки для творчества и дизайн-мышления, а во-вторых, путем самооценки обучающихся в зависимости от пяти уровней сформированности, предложенных НИУ ВШЭ⁶, измерить начальный, базовый, продвинутой, профессиональный и экспертный. При этом для самооценки в опросе предложена шкала от 1 до 10, где начальному уровню соответствуют значения 1–2, базовому – 3–4, продвинутому – 5–6, профессиональному – 7–8, экспертному – 9–10.

Содержание и уровни сформированности указанных цифровых навыков представлены в таблице.

Уровни сформированности цифровых навыков
 Levels of digital skills development

	Базовые цифровые навыки	Цифровая коммуникация	Цифровые навыки для творчества и дизайн-мышления
Экспертный	Уверенно ориентируется в сети Интернет, социальных сетях и мобильных приложениях, работает с файлами и данными, обеспечивает конфиденциальность и безопасность информации как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности	Определяет возможности и проблемы совместного использования и обмена данными. Уверенно использует цифровые инструменты в межличностном общении для обмена идеями в повседневной и профессиональной деятельности	Активно использует цифровые инструменты дизайн-мышления для управления проектами в профессиональной деятельности и для самоорганизации
Профессиональный	Готов использовать Интернет, социальные сети и мобильные приложения, работать с файлами и данными, обеспечивая конфиденциальность и безопасность информации	Готов совместно использовать и обмениваться данными, использовать цифровые инструменты для общения и обмена идеями	Готов использовать цифровые инструменты для реализации дизайн-мышления и управления проектами

⁶ Концепция развития цифровых компетенций студентов НИУ ВШЭ. Москва, 2020.
 URL: [https://www.hse.ru/data/2020/07/07/1595396188/Прил_7-Концепция_развития_ЦК_22.06_\(1\).pdf](https://www.hse.ru/data/2020/07/07/1595396188/Прил_7-Концепция_развития_ЦК_22.06_(1).pdf) (дата обращения: 14.12.2023).

Продвинутый	Способен использовать Интернет, социальные сети и мобильные приложения, работать с файлами и данными, обеспечивая конфиденциальность и безопасность информации	Способен совместно использовать и обмениваться данными, использовать цифровые инструменты для общения и обмена идеями	Способен использовать цифровые инструменты для реализации дизайн-мышления и управления проектами
Базовый	Знает, но не готов использовать Интернет, социальные сети и мобильные приложения, работать с файлами и данными, обеспечивая конфиденциальность и безопасность информации	Знает, но не готов совместно использовать и обмениваться данными, использовать цифровые инструменты для общения и обмена идеями	Знает, но не готов использовать цифровые инструменты для реализации дизайн-мышления и управления проектами
Начальный	Не способен использовать Интернет, социальные сети и мобильные приложения, работать с файлами и данными, обеспечивая конфиденциальность и безопасность информации	Не способен совместно использовать и обмениваться данными, использовать цифровые инструменты для общения и обмена идеями	Не способен использовать цифровые инструменты для реализации дизайн-мышления и управления проектами

Результаты

В рамках данного исследования был проведен онлайн-опрос студентов Самарского университета для изучения их мнения об уровне собственных цифровых навыков и компетенций. Всего в исследовании приняли участие 766 студентов, из них 73,6% составляют обучающиеся на программе бакалавриата, 20,6% – специалитета и 3,4% – магистратуры. Среди институтов по этому показателю преобладали Институт экономики и управления (49,7%), Институт авиационной и ракетно-космической техники (31%) и Институт информатики и кибернетики (7%). По возрастному распределению чуть меньше половины (48,2%) респонденты в возрасте 18–19 лет, четверть (26,4%) в категории 20–21 год и 15,4% респондентов в категории 22–23 года. Согласно гендерному распределению, в опросе приняло участие практически поровну мужчин (382 человека) и женщин (384 человека).

Первая часть опроса представляла собой вопросы со шкалами, где респондентам предлагалось оценить собственный уровень владения цифровыми навыками. По результатам 55,5% (значения шкал 7 и 8) респондентов оценивают свой уровень владения цифровыми навыками как профессиональный и 18,5% (значения шкал 9 и 10) – как экспертный (рис. 1).

При этом общие пользовательские навыки оцениваются большинством как профессиональные (43,8% – значения шкал 7 и 8) и экспертные (24,2% – значения шкал 9 и 10) (рис. 2).

Навыки цифровой коммуникации оцениваются респондентами уже не так однозначно: 40,6% респондентов (значения шкал 7 и 8) определяют свой уровень как профессиональный, 28% (значения шкал 9 и 10) – как экспертный, 23,7% (значения шкал 5 и 6) – как продвинутый (рис. 3).

764 ответа

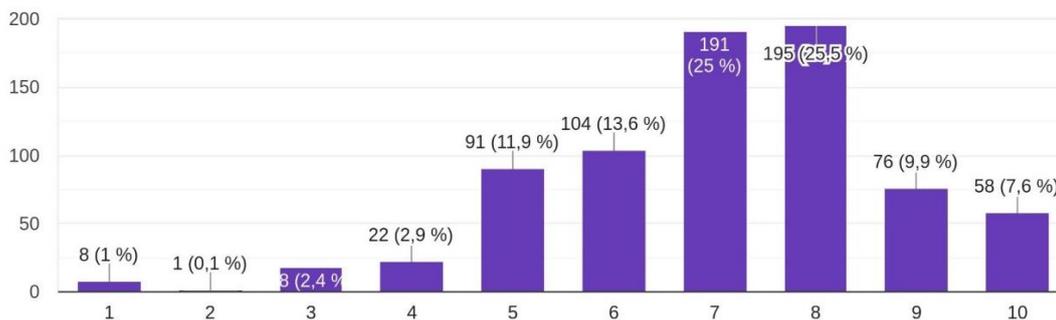


Рис. 1. Оценка общего уровня владения цифровыми навыками. Уровень: 1–2 – начальный; 3–4 – базовый; 5–6 – продвинутый; 7–8 – профессиональный; 9–10 – экспертный

Fig. 1 Assess your overall level of digital skills. Level: 1–2 – initial; 3–4 – basic; 5–6 – advanced; 7–8 – professional; 9–10 – expert

764 ответа

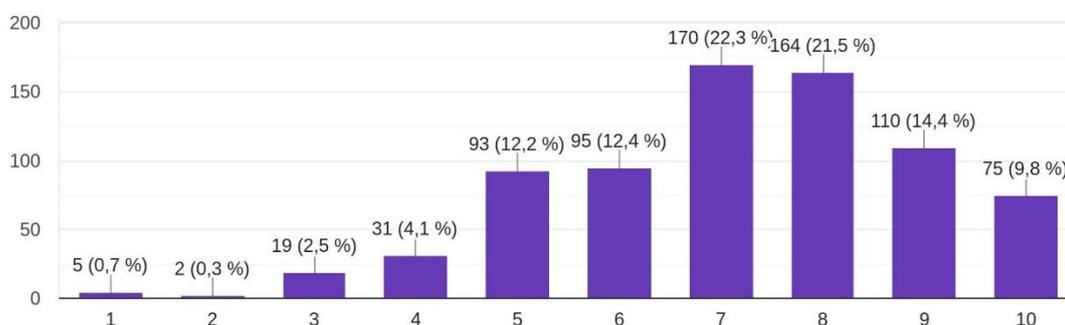


Рис. 2. Оценка уровня владения общими пользовательскими навыками (владение и использование цифровых инструментов и специализированных программ для рабочих вопросов). Уровень: 1–2 – начальный; 3–4 – базовый; 5–6 – продвинутый; 7–8 – профессиональный; 9–10 – экспертный

Fig. 2. Assessment of the level of proficiency in general user skills (possession and use of digital tools and specialized programs for work issues). Level: 1–2 – initial; 3–4 – basic; 5–6 – advanced; 7–8 – professional; 9–10 – expert

762 ответа

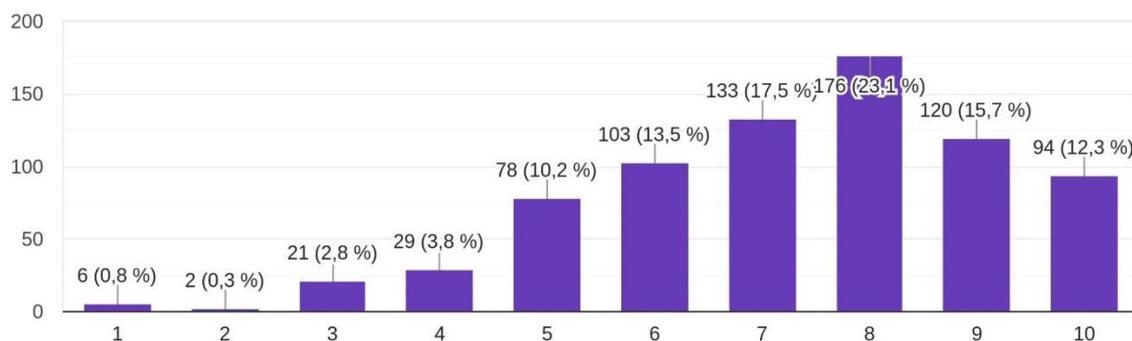


Рис. 3. Оценка навыков цифровой коммуникации (владение и использование цифровых инструментов и специализированных программ для профессиональной и личной коммуникации). Уровень: 1–2 – начальный; 3–4 – базовый; 5–6 – продвинутый; 7–8 – профессиональный; 9–10 – экспертный

Fig. 3. Digital Communication Skills Assessment (possession and use of digital tools and specialized programs for professional and personal communication). Level: 1 – 2 – initial; 3–4 – basic; 5–6 – advanced; 7–8 – professional; 9–10 – expert

Наконец, 28,5% респондентов (значения шкал 5 и 6) отмечают свой уровень владения мягкими навыками как продвинутый, 41,9% (значения шкал 7 и 8) – как профессиональный, 23,3% (значения шкал 9 и 10) – как экспертный (рис. 4).

764 ответа

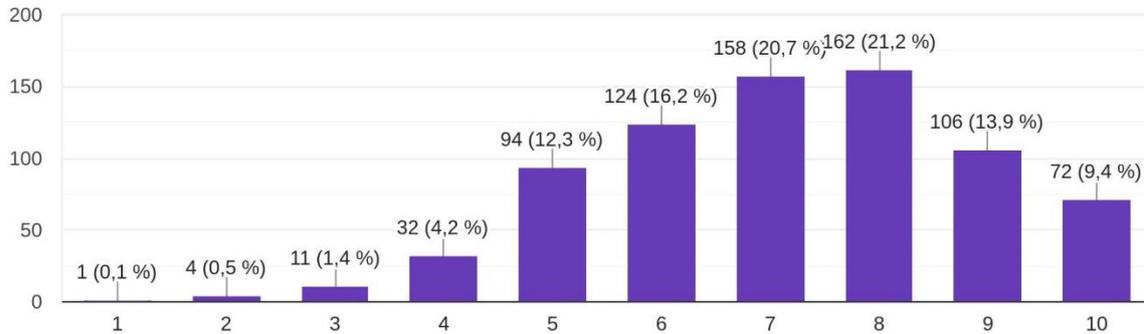


Рис. 4. Оценка уровня мягких/гибких навыков (личностные характеристики, обеспечивающие эффективность взаимодействия и продуктивность). Уровень: 1 – 2 – начальный; 3–4 – базовый; 5–6 – продвинутый; 7–8 – профессиональный; 9–10 – экспертный

Fig. 4. Assessing the level of soft/soft skills (personal characteristics that ensure effective interaction and productivity). Level: 1 – 2 – initial; 3–4 – basic; 5–6 – advanced; 7–8 – professional; 9–10 – expert

Следующий блок вопросов нацелен на получение обратной связи от респондентов по поводу возможной нехватки каких-либо цифровых навыков и основных способов их приобретения.

Среди цифровых навыков, которых на данный момент респондентам не хватает, были заявлены, во-первых, общие/пользовательские навыки, такие как управление проектами, языки программирования, 1С, средства поиска и создания музыкальных композиций, графические редакторы, инструменты для дизайна и оформления презентаций, анализ больших данных, владение пакетом MS Excel. Также респонденты отмечали желание овладеть основами и практическими инструментами цифровой коммуникации, например основами цифровой безопасности, цифрового этикета, пониманием цифровых трендов. Отдельно стоит отметить желание респондентов овладеть навыками креативного мышления, визионерского мышления, дизайн-мышления. Такие навыки относят сегодня к мягким/гибким навыкам, необходимым как для личного общения, так и для продуктивной и эффективной профессиональной коммуникации, в том числе в цифровой среде. При этом около 60% опрошенных приобретают актуальные цифровые навыки на бесплатных онлайн-ресурсах или в рамках университетских базовых образовательных программ. Другими словами, большинство респондентов в освоении цифровых навыков не выходят за рамки того, что им дается в вузе или на бесплатных платформах. Всего 10,9% респондентов используют платные онлайн-ресурсы и 11,4% проходят программы дополнительного образования в вузе. Если тематические конференции в рамках вуза посещают 8,3% опрошенных, то те же мероприятия вне университета посещают уже 10,4%. Помимо этого, 10,9% не заинтересованы этой темой совсем. Такие данные говорят о том, что личная мотивация обучающихся овладеть цифровыми навыками весьма низкая, что идет вразрез с актуальными запросами работодателей на цифровую грамотность, компетенции и знания.

К изучению цифровых навыков, по мнению 49,3% опрошенных, следует приступать в средней школе; 37,7% считают, что начинать нужно еще в начальной школе. Из этих данных можно сделать вывод, что респонденты понимают значимость, необходимость овладения цифровыми навыками и своевременность их получения еще до начала обучения в вузе. Стоит

отметить, что среди мотивирующих факторов углубленного изучения цифровых навыков респонденты назвали встречи с работодателями (60%), специализированные образовательные программы по цифровым навыкам и компетенциям (58,4%), а также программы стажировок (54,7%). Чуть меньше влияния у программ дополнительного образования по цифровым навыкам и компетенциям (40,1%). Тематические конференции (31,1%) и конкурсы (28,2%) также имеют некоторое значение, но не являются ключевыми факторами для мотивации обучающихся.

Следующий блок вопросов отражает взаимосвязь цифровых навыков и профессионального успеха по пятибалльной шкале, где 1 балл — минимальная связь, 5 — максимальная. Большинство респондентов подтверждают связь изучения цифровых компетенций с профессиональным успехом в будущем (рис. 5).

763 ответа

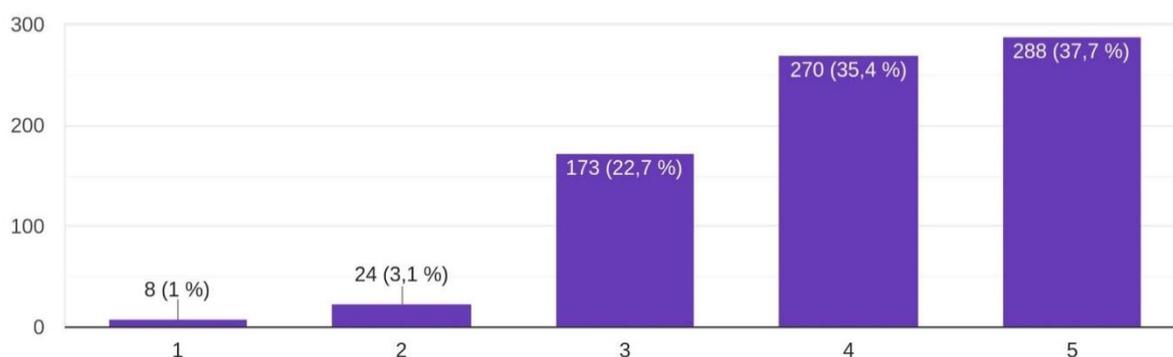


Рис. 5. Оценка связи изучения цифровых навыков на стадии университетского образования с профессиональным успехом в будущем: 1 – минимальная связь; 5 – максимальная связь.

Fig. 5. Assessing the relationship between learning digital skills at university level and future professional success: 1 – minimal connection; 5 – maximum connection

Более того, респонденты отмечают и влияние на профессиональную и личную коммуникацию (рис. 6), что отражает интерес респондентов изучать те или иные цифровые навыки, указанные выше. Оценка осуществлялась по пятибалльной шкале.

761 ответ

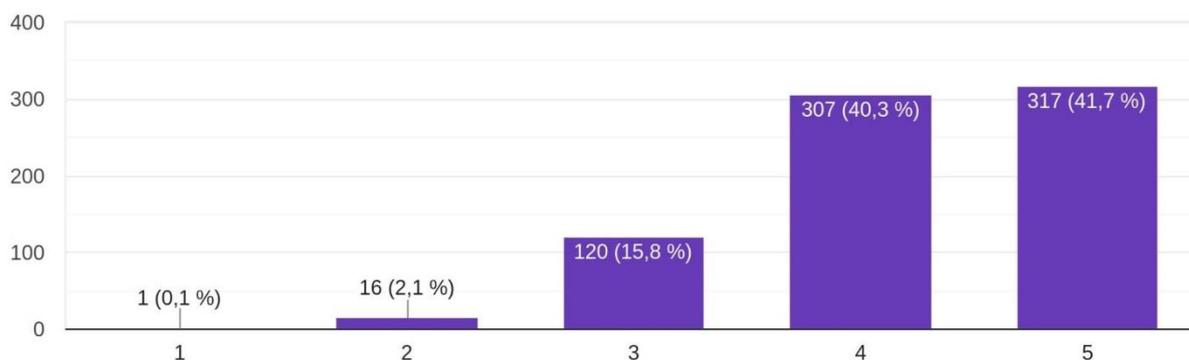


Рис. 6. Влияние цифровых компетенций на профессиональную и личную коммуникацию: 1 балл – минимальное; 5 баллов – максимальное

Fig. 6. Assessing the impact of digital competencies on professional and personal communication: (personal characteristics that ensure effective interaction and productivity) 1 – minimal connection; 5 – maximum connection

Обсуждение результатов

Стоит отдельно показать ответы на открытый вопрос о том, что можно было бы внедрить в университете для более успешного изучения цифровых навыков и компетенций. Ответы можно распределить по следующим категориям:

1. Изменения в образовательном процессе: лекции с использованием деловых игр и решения кейсов, практические занятия с экспертами, изменения в содержании некоторых дисциплин для их соответствия актуальным цифровым трендам, ведение личного проекта в интересной для студента сфере.

Примеры ответов (орфография и пунктуация респондентов сохранены):

“Не хватает университетского курса по изучению отдельных программ (я бы с удовольствием прошла бы обучение по 1с, фотошопу или иллюстратору)”

“Предложить студентам программ бакалавриата и специалитета проходить дополнительные элективные курсы по различным направлениям, которые им были бы интересны. Наличие различных редких съездов/сборов/форумов не хватает, ибо обычно проводится где-то в учебное время и в основном это какие-либо собрания со спикерами, где просто дают устную информацию.”

“На данный момент внедрили так называемые "индивидуальные траектории" и если мне не изменяет память, то по указанной в вопросе теме курсов не предложили, а можно было”.

2. Содержание дисциплин: интерактивные обучающие уроки.

Примеры ответов (орфография и пунктуация респондентов сохранены):

“Внедрить изучения актуальных (!) языков программирования, например. Проводить практику на реальных кейсах, а не на типовых шаблонных задачах. Или хотя бы упаковать их так, чтобы выглядели, как реальные задачи. Показывать, где это и кем применяется.”

“Видео уроки по различным программам в которых мы работаем, т.к. в интернете их мало или совсем нет. Доступ ко всем программам университета через "облако”.

“Интересные практические занятия творческого характера, желание участвовать в которых возникает студентов без необходимости дополнительной мотивации. Связь с реальной жизнью.”

“Предметы с обязательным экзаменом по овладению цифровыми навыками, с грамотным преподавателем”

“Составить методичку или pdf-гайд с картинками для возможности повторить или разобрать не до конца понятный материал”

3. Дополнительные курсы, образовательные программы вне основной программы.

Примеры ответов (орфография и пунктуация респондентов сохранены):

*“У нас есть кружок *Robotic*. По-моему, можно было бы его дополнительно профинансировать и расширить. Он помогает изучить программирование, конструирование роботов, обустройство разных сфер. Практика тоже очень важна. И чтобы повысить эффективность - практика, по-моему, должна быть в игровой форме”*

4. Система мотивации студентов: материальная поддержка, стипендии.

Примеры ответов (орфография и пунктуация респондентов сохранены):

“Необходима более совершенная система мотивации студентов – наличие в учебной деятельности необязательных, но поощряемых конкурсов, грантов, поощрение студентов за внеучебную работу по профессии – поддерживать собственные наработки студентов, к примеру”

5. Мероприятия: общение с уже работающими людьми из разных компаний в формате дискуссии, встречи с разработчиками или профессиональными пользователями, мастер-

классы от представителей различных профессий по данной тематике, возможности стажировки, конкурсы, форумы, тематические конференции, встречи с работодателями.

Примеры ответов (орфография и пунктуация респондентов сохранены):

“Пресс-конференции с программистами и людьми, чья профессия активно использует цифровые навыки”

6. Смена формата работы, то есть “использование необходимости цифровых навыков в процессе обучения”, “цифровой клуб” для заинтересованных студентов.

Примеры ответов (орфография и пунктуация респондентов сохранены):

“Больше взаимодействия с технологиями: Если нет проектора в кабинете, то уже давно на всё можно создать qr-код и каждый студент может открыть презентацию со своего устройства.”

“Побольше заданий с использованием навыков. Пока некуда применить навык - он бесполезен. А то, что бесполезно, мозг не запоминает”

7. Взаимодействие: сотрудничество университета с образовательными платформами; бесплатный доступ к курсам на различных сайтах, оплата университетом курсов и подписок.

Примеры ответов (орфография и пунктуация респондентов сохранены):

“Возможность студентам проводить дни самоуправления и стараться коммуницировать не только со своей группой, а с полной структурой образовательной и факультативной деятельностью университета”

“Было бы здорово, наверное, иметь кого-то, к кому можно обратиться за проверкой соответствия нормативным документам, но это скорее расхолаживает”

8. Оборудование: более современное оборудование и приложения.

Примеры ответов (орфография и пунктуация респондентов сохранены):

“Для начала оборудование (ПК, системные блоки) которые “тянут” хотя бы “Ворд”

9. Преподаватели: смена кадрового состава.

Примеры ответов (орфография и пунктуация респондентов сохранены):

“Для начала научить преподавателей цифровым навыкам, даже некоторые молодые преподаватели не умеют работать с тем, чему обучают. Что уж говорить о пожилых.”

“Молодых, знающих современные тенденции и квалифицированных специалистов”

В вопросе о том, что дает сегодня владение цифровыми навыками, респонденты прежде всего отметили профессиональные бонусы: повышение конкурентоспособности, высокая зарплата, мобильность, возможности для развития, общение с работодателями, карьерный рост, гибкость профессии. Уделили внимание и преимуществам личного развития и коммуникации, например, свобода коммуникации, уверенность, способность ориентироваться в любой среде, новые знакомства, возможности самореализации, качество жизни, удобство, технологические преимущества.

Заключение

Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Больше половины опрошенных оценивают уровень цифровых навыков как профессиональный и в основном удовлетворены им. В связи с этим понятны звучащие в ответах претензии к уровню цифровых навыков преподавателей, который, вероятно, в ряде случаев ниже их собственного, а также недовольство состоянием устаревшего оборудования и отсутствием необходимого лицензионного программного обеспечения. Очевидно, решая задачи по цифровой трансформации, университет не должен забывать о повышении квалификации самих преподавателей, которые ведут профильные дисциплины с применением информационно-коммуникационных технологий и специализированного программного обеспечения; следует проводить своевременную аттестацию на соответствие преподавателя должности и

рельно, а не формально использовать конкурсные процедуры для ротации педагогических кадров. Недостаточное внимание менеджмента университета к уровню технического обеспечения дисциплины не только снижает качество образования, но и не соответствует запросам работодателей по цифровым навыкам выпускников, что отрицательно сказывается на репутации университета.

2. Так как освоение цифровых навыков большинством респондентов происходит в рамках образовательных программ вуза, вполне ожидаем их запрос на актуальные программы дополнительного образования в сфере овладения цифровыми навыками, а также на сотрудничество университета с другими образовательными платформами в целях обеспечения студентов доступом к специализированным курсам, формирующим цифровые навыки. С одной стороны, развитие рынка EdTech создает конкуренцию самим вузам, с другой стороны, эксперты образования утверждают, что вузам выгоднее сотрудничать с компаниями EdTech, чем конкурировать. Возможно, региональному вузу стоило бы изучить опыт партнерских программ с EdTech-компаниями у таких вузов, как РАНХиГС, НИТУ «МИСиС», МФТИ, ВШЭ. Также вузу важно рассмотреть возможность внедрения дисциплин, предложенных кафедрами к реализации в рамках индивидуальных образовательных траекторий, в качестве программ платного дополнительного образования студентам. Однако эта рекомендация вступит в противоречие с таким показателем эффективности в университетах-участниках программы «Приоритет 2030», как количество студентов, получивших бесплатно дополнительную квалификацию за время обучения в университете. Здесь каждый региональный вуз должен искать баланс между степенью удовлетворенности студентов и выполнением показателей эффективности.

3. В то же время в ответах на открытые вопросы прослеживается низкий уровень мотивации обучающихся на повышение уровня сформированности цифровых навыков. С одной стороны, это может быть связано с уже имеющимся достаточным уровнем сформированности цифровых навыков к моменту обучения в университете. С другой стороны, при анализе ответов респондентов становится понятно, что применяемые на сегодняшний день образовательные технологии, методы и формы не отвечают интересам обучающихся, не учитывают особенности восприятия информации новым поколением. Так, среди факторов, повышающих мотивацию к освоению цифровых навыков более высокого уровня, студенты отмечают: а) увеличение числа практикоориентированных заданий, в которых актуализируется необходимость овладения этим навыком и его отработки, б) реалистичность предлагаемых для решения кейсов (с указанием конкретных компаний), в) встречи в формате живого диалога с представителями работодателей, активно применяющих в работе цифровые технологии, требующие цифровых навыков. Такой формат позволит не только слушать, но и задавать вопросы, сомневаться, спорить, аргументировать, переоценивать свое отношение к цифровым навыкам, прислушиваться к запросам работодателей.

Вклад автора / Contribution of the author

М.О. Сквикко – разработка дизайна исследования, интерпретация результатов; Н.А. Развейкина – сбор данных, описание проблемы и актуальности исследования; Е.Г. Шиханова – обзор литературы и методология исследования. Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

M.O. Skivko – development of study design, interpretation of results; N.A. Razveikina – data collection, description of the problem and relevance of the study; E.G. Shikhanova – literature review and research methodology. All authors reviewed the results and approved the final version of the manuscript.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников / References

1. Иваненко М.Н. Конкурентоспособность сотрудников в России: Как улучшить цифровую компетенцию сотрудников // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2019. Т. 15, № 3. С. 775–781. <https://doi.org/10.25559/SITITO.15.201903.775-781>
Ivanenko M.N. Employees' Competitiveness in Russia. How to Improve Employees' Digital Competencies. *Modern Information Technologies and IT-education*, 2019, vol. 15, no. 3, pp. 775–781. (In Russ.). <https://doi.org/10.25559/SITITO.15.201903.775-781>
2. Капелюк С.Д., Карелин И.Н. Динамика востребованности цифровых навыков на рынке труда регионов России // *π-Economy*. 2023. Т. 16, № 1. С. 51–61. <https://doi.org/10.18721/JE.16104>
Kapeljuk S.D., Karelin I.N. Dynamics of digital skills demand in labor markets of Russian regions. *π-Economy*, 2023, vol. 16, no. 1, pp. 51–61. (In Russ.). <https://doi.org/10.18721/JE.16104>
3. Башарина О.В., Яковлев Е.В. Формирование основ цифровой безопасности как компонента цифровой компетентности // *Инновационное развитие профессионального образования*. 2020. № 2(26). С. 31–36.
Basharina O.V., Yakovlev E.V. Formation of the basis of digital security as a component of digital competence. *Innovative development of vocational education*, 2020, no. 2(26), pp. 31–36. (In Russ.).
4. Морозов А.И. Академическая и цифровая компетентность: тенденции, особенности и структурная взаимосвязь // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021. № 1(154). С. 50–54.
Morozov A.I. Academic and digital competencies: tendencies, peculiarities and structural interrelation. *Izvestija VGPU*, 2021, no. 1(154), pp. 50–54. (In Russ.).
5. Ельцова О.В., Емельянова М.В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2020. № 1(106). С. 155–161. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2020.79.44.020>
El'cova O.V., Emel'janova M.V. On the concept of digital literacy. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 2020, no. 1(106), pp. 155–161. (In Russ.). <https://doi.org/10.37972/chgpu.2020.79.44.020>
6. Токтарова В.И., Ребко О.В. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка // *Вестник Марийского государственного университета*. 2021. № 2(42). С. 165–177. <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177>
Toktarova V.I., Rebko O.V. Digital literacy: definition, components and assessment. *Vestnik of the Mari State University*, 2021, no. 2(42), pp. 165–177. (In Russ.). <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177>
7. Умарова Н.Р. Формирование цифровой грамотности у студентов // *Наука и образование сегодня*. 2021. № 4(63). С. 20–21.
Umarova N.R. Formation of digital literacy in students. *Science and education today*, 2021, no. 4(63), pp. 20–21. (In Russ.).
8. Рязанцева М.В. Развитие цифровых компетенций как источник роста производительности труда // *Экономика. Налоги. Право*. 2019. Т. 12, № 6. С. 77–85. <https://doi.org/10.26794/1999-849X-2019-12-6-77-85>
Ryazanceva M.V. Developing digital competences as a labour productivity growth source. *Jekonomika. Nalogi. Pravo*, 2019, vol. 12, no. 6, pp. 77–85. (In Russ.). <https://doi.org/10.26794/1999-849X-2019-12-6-77-85>
9. Прохорова М.П., Булганина С.В., Бурханов С.В. Изучение цифровых навыков студентов // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 66-3. С. 232–236.
Prohorova M.P., Bulganina S.V., Burhanov S.V. Studying digital skills of students. *Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovanija*, 2020, no. 66-3, pp. 232–236. (In Russ.).
10. Никифоров И.И. Формирование информационной компетентности бакалавров-инженеров в процессе решения информационно-технологических задач // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. Т. 8, № 4(29). С. 149–152. <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0804-0032>
Nikiforov I.I. Formation of information competence of bachelors engineers in the process of solving information technology problems. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 8, no. 4(29), pp. 149–152. (In Russ.). <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0804-0032>
11. Табачук Н.П. Информационная, цифровая и SMART-компетенции личности: трансформация взглядов // *Научно-педагогическое обозрение*. 2019. № 4(26). С. 133–141. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-4-133-141>

- Tabachuk N.P. Information, digital and smart-competences of the personality: transformation of views. *Pedagogical Review*, 2019, no. 4(26), pp. 133–141. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-4-133-141>
12. Сорокина Н.И., Степанов Р.И., Попова Э.Ю. Формирование цифровых компетенций у современной молодежи: проблемы, опыт, перспективы // Педагогическое образование в России. 2019. № 6. С. 24–29. <https://doi.org/10.26170/po19-06-03>
Sorokina N.I., Stepanov R.I., Popova E.Yu. Formation of digital competence in modern youth: problems, experience, prospects. *Pedagogical education in Russia*, 2019, no. 6, pp. 24–29. (In Russ.). <https://doi.org/10.26170/po19-06-03>
13. Приходько О.В. Особенности формирования цифровой компетентности студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 1(30). С. 235–238. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0901-0055>
Prihod'ko O.V. Features of formation of digital competence of university students. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 1(30), pp. 235–238. (In Russ.). <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0901-0055>
14. Щербakov И.Е., Карасева О.В., Горбачева Д.А. Цифровая компетентность магистров в российском и зарубежном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3(88). С. 216–218.
Shherbakov I.E., Karaseva O.V., Gorbacheva D.A. Scientific conference as a pedagogical technology in the work of student research associations: effects, problems, solutions. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2021, no. 3(88), pp. 216–218. (In Russ.).
15. Фортунатов А.Н., Воскресенская Н.Г. Цифровые компетенции и технологии новой искренности в эпоху Web 4.0 // Вестник Российского университета дружбы народов. 2021. Т. 26, № 2. С. 276–285. <https://doi.org/10.22363/2312-9220-2021-26-2-276-285>
Fortunatov A.N., Voskresenskaja N.G. Digital Competencies and Technologies of New Sincerity in the Web 4.0 Era. *RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism*, 2021, vol. 26, no. 2, pp. 276–285. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2312-9220-2021-26-2-276-285>
16. Гладиллина И.П., Крылова М.Е. Цифровые компетенции в структуре компетентного подхода социального и профессионального становления личности // Современное педагогическое образование. 2019. № 11. С. 13–15.
Gladilina I.P., Krylova M.E. Digital competencies in the structure of the competency-based approach of social and professional formation of an individual. *Modern Pedagogical Education*, 2019, vol. 11, pp. 13–15. (In Russ.).
17. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. 2014. № 2(14). С. 25–31. <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0204>
Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Psychological models of digital competence in russian adolescents and parents. *National Psychological Journal*, 2014, vol. 2(14), pp. 25–31. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0204>
18. Абдрахманова Г.И., Вишнеvский К.О., Гохберг Л.М. и др. Цифровая экономика: 2019: краткий статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2019. 97 с.
URL: <https://www.hse.ru/data/2018/12/26/1143130930/ice2019kr.pdf> (дата обращения: 21.12.2023).
Abdrahmanova G.I., Vishnevskij K.O., Gohberg L.M. et al. Digital Economy: 2019: A Brief Statistical Digest. Moscow, NIU VShJe Publ., 2019. 97 p.
URL: <https://www.hse.ru/data/2018/12/26/1143130930/ice2019kr.pdf> (accessed: 21.12.2023).
19. Сухомлин В.А., Зубарева Е.В., Якушин А.В. Методологические аспекты концепции цифровых навыков // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2017. Т. 13, № 2. С. 146–152. <https://doi.org/10.25559/SITITO.2017.2.253>
Suhomlin V.A., Zubareva E.V., Jakushin A.V. Methodological aspects of the digital skills concept. *Modern Information Technologies and IT-education*, 2017, vol. 13, no. 2, pp.146–152. (In Russ.). <https://doi.org/10.25559/SITITO.2017.2.253>

Информация об авторах / Information about the authors

Скирко Мария Олеговна – PhD, доцент кафедры социальных систем и права, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С.П. Королева (Самара, Российская Федерация),

✉ maria.skivko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4141-7211>, SPIN: 7693-3349

María O. Skivko, PhD, Associate Professor, Samara National Research University (Samara, Russian Federation)

Развейкина Надежда Андреевна – кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой социальных систем и права, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С.П. Королева. (Самара, Российская Федерация),

✉ razveykina@ssau.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0287-9421>

Nadezhda A. Razveykina, Candidate Degree in Law, Associate Professor, Samara National Research University (Samara, Russian Federation)

Шиханова Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальных систем и права, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С.П. Королева (Самара, Российская Федерация),

✉ elen69295@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9568-6989>

Elena G. Shikhanova, Candidate Degree in Educational Science, Associate Professor, Samara National Research University, Samara, Russian Federation (Samara, Russian Federation)

Статья поступила / Received: 08.03.2024.

Доработана после рецензирования / Revised: 01.04.2024.

Принята к публикации / Accepted: 16.08.2024.

Оригинальная статья / Original article
УДК 159.922
<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2024-1/34-42>



Метафорический образ смерти: личностный аспект

Т.А. Гаврилова¹✉, Т.В. Слинькова²

¹ Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Российская Федерация
² Владивостокский государственный университет, Владивосток, Российская Федерация
✉ gavrilova.ta@dvfu.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования содержания метафорических образов смерти у российских юношей и девушек с позиций тематики и временного локуса при помощи авторского варианта техники Death Personification Exercise Р. Кастенбаума и Р. Эйзенберга. Показано, что примерно половина метафор смерти в выборке студентов педагогического бакалавриата (N = 244, из них 63 юношей и 181 девушка, в возрасте 17–19 лет) были визуально и концептуально неопределенными, которые интерпретированы как относящиеся к временному локусу «после» и имеющими негативный характер. Персонифицированные образы составили пятую часть от всех представленных метафор и были преимущественно женскими и безвозрастными, в отличие от англо-американских данных, в которых преобладали мужские образы среднего и пожилого возраста. Позитивных метафор смерти в нашей выборке обнаружено не было. Также не было выявлено различий по фактору пола. Научная значимость полученных результатов обосновывается предоставлением данных для разработки диагностических методик и выдвижения гипотез для дальнейших исследований неосознаваемых аттитюдов по отношению к смерти и стратегий совладания с негативными переживаниями в ситуации конфронтации с ней.

Ключевые слова: образ смерти, персонификация смерти, тревога смерти, танатопсихология

Для цитирования: Гаврилова Т.А., Слинькова Т.В. Метафорический образ смерти: личностный аспект // Социальная компетентность. 2024. Т. 9, № 1. С. 34–42.

Metaphorical image of death: personal aspect

T.A. Gavrilova¹✉, T.V. Slinkova²

¹Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation
²Vladivostok State University, Vladivostok, Russian Federation
✉ gavrilova.ta@dvfu.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the content of metaphorical images of death among Russian boys and girls from the perspective of theme and temporal locus using the author's version of the DPE (Death Personification Exercise) technique by R. Kastenbaum and R. Eisenberg. It was shown that approximately half of the death metaphors in a sample of undergraduate pedagogical students (N= 244, of which 63 boys and 181 girls, aged 17–19 years) were visually and conceptually vague, which were interpreted as referring to the time locus “after” and having a negative character. Personified images made up a fifth of all metaphors presented and were predominantly female and ageless, in contrast to the Anglo-American data, in which male images of middle and old age predominated. No positive metaphors of death were found in our sample. There were also no differences identified by gender. The scientific significance of the results obtained is justified by providing data for the development of diagnostic methods and putting forward hypotheses for further research into unconscious death attitudes and coping strategies with negative experiences in a situation of death confrontation.

Keywords: death image, death personification, death anxiety, thanatopsychology

For citation: Gavrilova T.A., Slinkova T.V. Metaphorical image of death: personal aspect. *Social Competence*, 2024, vol. 9, no. 1, pp. 34–42. (In Russ.).

Введение

Образная символика смерти – традиционный предмет культурологических, лингвистических и литературоведческих исследований, и гораздо реже она становится предметом интереса психологов. А ведь в этих образах открывается поле личностных проекций, которые полезны не только для понимания архетипических представлений. В практическом плане анализ индивидуальных образов смерти выступает как инструмент диагностики неосознаваемого или трудно вербализуемого отношения к смерти, способов психологической защиты и совладания с ее неизбежностью [1]. Актуальность нашего исследования видится в том, что большинство популярных психологических пособий в области психологической помощи личности в ситуации конфронтации со смертью основываются на традициях западной культуры [2, 3]. Анализа российской специфики и сравнительных исследований еще явно недостаточно для того, чтобы утверждать, что переживания личности по поводу своей неизбежной конечности носят универсальный характер.

В лингвистике метафора понимается как «важнейший способ когнитивного моделирования действительности, способ непрямого отражения мира в сознании, репрезентированный в языке в системах образных номинаций» [4]. Впервые о психологических аспектах метафор смерти заговорили в 1948 году после публикации работы М. Нэги, посвященной детским понятиям о смерти [5]. В своем исследовании 400 венгерских детей 3–10 лет она обнаружила, что в период от 5 до 9 лет, когда дети начинают осмыслять причины смерти, они предпочитают представлять смерть в виде персонифицированного образа (скелета, ангела и т.п.). Обращение детей к таким персонификациям было истолковано автором как своеобразный способ защититься от неотвратимости смерти: в таком виде смерть становится «зримой», в такой форме ее нельзя не заметить, и значит, это дает возможность как-то избежать ее, если заметишь вовремя. И хотя в последующих исследованиях американских и других детей типичности таких персонификаций не было обнаружено [6], тем не менее идея изучать персонификации смерти закрепилась в качестве самостоятельного метода психологического исследования.

Так, Р. Кастенбаум и Р. Эйзенберг [7] разработали методику «Проба персонификации смерти» (Death Personification Exercise – DPE), используя которую, они обнаружили типичные для североамериканцев особенности этих персонификаций. В частности, было установлено, что чаще всего, независимо от пола и возраста респондентов, смерть представляется существом мужского пола среднего или пожилого возраста, редко – молодого и никогда детского возраста. Ими же было выделено четыре типа персонификаций смерти, характерных для североамериканцев: «веселый обманщик» (gay deceiver), «нежный успокоитель» (gentle comforter), «мрачный» (macabre) и «автомат» (automaton).

Р. Лонетто и Д. Темплер в дальнейшем установили, что эти персонификации связаны с различными уровнями тревоги смерти, измеренной по *Death Anxiety Scale* [1]. Так, мрачные или феминные персонификации оказались связанными с высокими уровнями тревоги смерти. Напротив, те, кто предпочитал описывать смерть в образе «нежного успокоителя» или «веселого обманщика», имели более низкие уровни тревоги по поводу смерти. Кроме того, низкий уровень тревоги смерти демонстрировали респонденты, сообщавшие бесполой тип персонификаций или метафоризировавшие смерть в паттернах света или открытости.

Большое значение исследованиям образных представлений смерти придавал Г. Фейфель [8]. Он также доказывал, что неосознаваемый страх смерти лучше всего выявляется через анализ различных метафор, которыми люди описывают свой взгляд на личную смерть. Предпочтение негативных метафор он предлагал рассматривать как индикатор высокого

уровня тревоги смерти. Вместе с В.Т. Нэги он разработал «Шкалу фантазий смерти» (*Fantasy Level Fear of death Scale*) [9], в которой они сформулировали шесть негативных и шесть позитивных метафор личной смерти. Позднее эта шкала была модифицирована австралийским психологом Дж. Мак-Леннаном с сотрудниками [10], исследовавшими психометрические характеристики шкалы Фейфеля-Нэги. В частности, было выделено 18 метафор смерти, которые все респонденты отнесли к однозначно позитивной или однозначно негативной категории. Полученные в ходе исследования метафоры были оформлены в «Пересмотренную шкалу фантазийного образа смерти» (*Revised Death Fantasy Scale-RDFS*) и содержали следующие образы: «утешающий родитель», «густой туман», «жрущий тигр», «успокаивающий ветерок», «воссоединение семьи», «молот», «заслуженный отдых», «безобразный монстр», «высокая каменная стена», «холодное одинокое путешествие», «падение со скалы», «новый опыт», «ясное свежее утро», «возвращение домой», «черная дыра», «мирный сад», «большое приключение», «пустое мрачное пространство». В последующих исследованиях [11] была обнаружена связь между негативными метафорами смерти и уровнем осознаваемой и неосознаваемой тревоги смерти (измеренной по *DAS* и по *TAT*).

Что касается позитивных метафор, то их психологическое значение оказалось менее ясным. Эта группа метафор не обнаружила в исследованиях никаких корреляций с показателями различных методик измерения тревоги смерти и, таким образом, не смогла быть рассмотренной как индикатор низкого уровня этого вида тревожности. Вместе с тем были обнаружены значимые корреляции балла по шкале позитивных метафор смерти и баллов по методике, измеряющей уровень защитно-отрицающей стратегии совладания с негативными эмоциями, и методике, измеряющей степень религиозной вовлеченности личности. Исследователи заключают, что выбор позитивных метафор смерти является выражением защитного процесса, который облегчает тревогу смерти. Однако степень адаптивности этого вида защит далеко неочевидна. Так, если эти защиты являются компонентами религиозного или духовного мировоззрения, то они могут рассматриваться, скорее, как адаптивные. Но если они являются просто выражением привычного личностного стиля совладания с негативными эмоциями, то их наличие должно оцениваться как менее адаптивное.

В дальнейшем исследования метафор смерти стали проводиться и в странах с восточными культурами. Гонконгскими психологами Чунгом и Хо [12] была разработана китайская шкала метафор смерти, которая так же, как у Мак-Леннона, содержала позитивные и негативные метафоры смерти, но была дополнена метафорами с культурной спецификой. Так, в китайской шкале было больше метафор с межличностными аспектами, потому что для представителей китайской культуры разлука с близкими людьми имела первостепенное значение. Эти метафоры были и остаются наиболее распространенными у молодежи Гонконга [13, 14].

В этом ракурсе интересна работа польского лингвиста М. Кучека [15], который сравнивал метафорические эвфемизмы смерти в польском и английском американском языках. Он сравнил концептуальные метафоры смерти как одного из способов создания эвфемизма смерти в собраниях американского английского и польского языков и выяснил, что в американском английском смерть чаще всего выражается в концепте *потери*, а в польском – *конца*. Всего же он выделил шесть общих для обоих языков концептуальных метафор смерти: «потеря», «начало путешествия в неизвестное», «отдых/сон», «конец», «начало новой жизни», «поражение».

В недавнем исследовании турецких ученых [16] метафорические образы смерти у студентов медицинского колледжа были распределены на четыре категории: «бесконечность», «неопределенность», «конец» и «начало». Наиболее частыми у них оказались метафоры «конца», наименее частыми – метафоры «начала». Вместе с тем использованная авторами методология была адресована скорее к рефлексивно-когнитивной, нежели личностной сфере,

так как студентам предлагалось объяснить свое понимание смерти.

В отечественной психологии работ подобного типа пока не проводилось, хотя их насущность с каждым годом становится все более очевидной в связи с нарастанием социальных симптомов, демонстрирующих снижение ценности человеческой жизни. К этим симптомам можно отнести стремительно развивающиеся наркотизацию и алкоголизацию населения, увеличение количества убийств и самоубийств, повышение интереса к экстремальным видам досуга, все большее предпочтение виртуального мира реальному. Танатопсихологическая тематика исследований, таким образом, становится все более значимой как в теоретическом, так и практическом плане.

В своей работе мы поставили целью изучить содержание метафорических образов смерти у российских юношей и девушек с позиций тематики и временного локуса. Анализ с позиций временного локуса раскрывается как отнесение образа к категории «до» или «после» события смерти. Такой анализ представляет интерес с точки зрения дальнейших исследований личностного отношения к смерти и его связей с самым широким спектром жизненных позиций и психологического здоровья.

Материалы и методы

Для изучения метафорических образов смерти был использован авторский вариант техники DPE (Death Personification Exercise) Р. Кастенбаума и Р. Эйзенберга [6]. Наша методика включала три вопроса: 1. Как Вы представляете, что такое смерть? 2. Думаете ли Вы о смерти? 3. Если бы Вам сказали нарисовать смерть, то что бы Вы нарисовали?

В исследовании приняло участие 244 студента филологического, биологического, физико-математического, исторического факультетов и факультета иностранных языков филиала ДВФУ в г. Уссурийске (63 юноши и 181 девушка в возрасте 17–19 лет). Им было предложено ответить на вопросы указанного выше опросника. В данной статье приводится анализ ответов по третьему вопросу.

С заданием справились 95,9% опрошенных, 11 испытуемых не смогли представить образ смерти (9 юношей и 2 девушки). Всего 234 участника представили 280 образов смерти: 74,2% опрошенных – по одному образу, остальные 25,8% – от двух до пяти образов.

Результаты обрабатывались с применением контент-анализа, статистический анализ данных проводился с помощью расчетов частот, процентных долей, F-критерия Фишера для определения порога устойчивости контент-категорий, также – критерия хи-квадрат (χ^2) для анализа статистической значимости различий.

Результаты

В результате тематического контент-анализа всех представленных образов было выделено 12 категорий метафорических образов смерти:

- «персонифицированные» – девушка, женщина (старуха) с косой, скелет, монах, ведьма, фигура в капюшоне;
- «ахлуаморфные» (от *ахлуафобия* – боязнь темноты, тумана) – чернота, темнота, черный фон, черный цвет, черная комната, черный квадрат, черный занавес, черное полотно, черное (темное) пятно, тьма, мрак, черная полоса, черная долина, черное пространство, туман;
- «спацеморфные» (от *спацефобия* – боязнь пустого пространства) – пустота;
- «погребальные» (кладбище, гроб, могила, крест);
- «бедствия» (катастрофа, война, смерч, вихрь, ураган, разрушительный ветер);
- «зооморфные» (белый гладкошерстный котенок с голубыми глазами, улетающий в лучезарное небо мотылек, птица, лев, разрывающий людей на куски);

- «фитоморфные» (зеленая трава на лугу, плакучая ива, нарцисс, росток, цветок, увядший цветок, поломанное дерево);
 - «тоннель» (тоннель, коридор)
 - «небесные объекты» (небо, облака, солнце);
 - «бесконечность» (бесконечность, бесконечное пространство);
 - «бездна» (бездна, бездонность, глубокая яма, колодец);
 - «психоактивные вещества» (наркотики, алкоголь).
- Частость представленных образов смерти отражена в табл. 1.

Таблица / Table 1

**Частость тематических контент-категорий образов смерти
(в целом и по полу), кол-во / %**
Frequency of content categories of death images (overall and by gender)

	Контент-категории образов смерти	Всего	Девушки	Юноши	Различия (критерий хи-квадрат)
1	Ахлуаморфные	69/24,6	55/25,2	14/22,5	0,2
2	Персонализированные	63/22,5	53/24,3	10/16,1	1,7
3	Спациморфные	34/12,1	23/10,6	11/18	2,3
4	Погребальные	24/8,6	18/8,3	6/9,7	0,1
5	Бедствия	15/5,4	9/4,1	6/9,7	2,9
6	Бездна	12/4,3	9/4,1	3/4,8	0,1
7	Тоннель, коридор	12/4,3	12/5,6	0	3,6*
8	Бесконечность	11/3,9	9/4,1	2/3,2	0,3
9	Небесные объекты	9/3,2	9/4,1	0	2,6
10	Фитоморфные	9/3,2	9/4,1	0	2,6
11	Зооморфные	4/1,4	3/1,4	1/1,6	0,02
12	Психоактивные вещества	2/0,7	0	2/3,2	7,0**
13	Редкие образы	16/5,8	9/4,1	7/11,3	4,6**
	Всего	280/100	218/100	62/100	-

Примечание. Жирным шрифтом указаны величины критерия χ^2 , свидетельствующие о статистической значимости различий: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Как видно из таблицы, в представлениях студентов о смерти максимально предъявлены **ахлуаморфные** образы: они охватывают почти четверть из всех выполненных образов (24,6 %). На втором месте по частоте метафорических образов оказались **«персонализированные»** (22,5%). На третьем месте – **«спациморфные»** (12,1%). Эти три образа охватывают половину всех представленных метафор. Можно сказать, что это наиболее популярные метафорические образы в нашем исследовании. На четвертом месте оказались **«погребальные»** образы (8,6%), на пятом – образ **«бедствия»** (5,4%), на шестом – «тоннельные» и **«бездна»** (по 4,3%); на седьмом – **«бесконечность»** (3,9%); на восьмом – **«небесные объекты»** и **«фитоморфные»** (по 3,2%); на девятом – **«зооморфные»** (1,4%), на десятом – **«психоактивные вещества»** (0,7%). Остальные представленные испытуемыми образы (*редкие образы*) не могут быть рассмотрены как типичные в соответствии с тем, что порог устойчивости категории по F-критерию Фишера для данной выборки равен 6 ($p = 0,05$) [17].

Анализ различий в образах в зависимости от пола испытуемых показал, что юноши и девушки значимо различаются только по двум типам образа смерти. У девушек чаще встречались тоннельные образы, а у юношей – образ «психоактивных веществ». У юношей также можно предположить наличие более высокой индивидуальной вариативности образов, о чем

свидетельствует более высокая доля «других образов».

Мы провели контент-анализ и половозрастных характеристик персонификаций смерти для того, чтобы сопоставить их с опубликованными данными. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица / Table 2

Половозрастные характеристики персонификаций смерти, кол-во / %
 Sex and age characteristics of personifications of death

	Пол персонификации			Возраст персонификации			
	мужской (скелет)	без пола	женский	молодой	средний	пожилой	без возраста
В целом	14/22,2	15/23,8	34/54,0	8/12,8	11/17,4	15/23,8	29/46,0
Девушки	14/26,4	12/22,6	27/51,0	6/11,3	10/18,9	11/20,8	26/49,0
Юноши	0	3/30	7/70,0	2/20,0	1/10,0	4/40,0	3/30,0
Гендерные различия (χ^2)	3,39	0,23	0,74	0,57	0,46	1,72	1,23

Итак, 54% персонификаций составили образы женского пола, 23,8% персонификаций – это бесполое образы (например, «фигура человека») и 22,2% – образы скелета. Различий по фактору пола в половозрастных характеристиках персонификаций смерти обнаружено не было. Что касается возрастных характеристик выполненных образов, то примерно половину из них составили персонификации без определенного возраста (46%), четверть – пожилого возраста (23,8%) и остальная четверть пришлась на молодой и средний возраст. Гендерных различий в половозрастных характеристиках персонификаций смерти выявлено не было.

Обсуждение результатов и выводы

Полученные результаты показывают, что примерно половина метафор смерти у наших испытуемых были *визуально и концептуально неопределенными*: прототипы тьмы и тумана (24,6% ахлуаморфных и 12,1% спациморфных), бездны (4,3%), бесконечности (3,9%). По-видимому, такие образы исходят из ассоциаций испытуемыми с состоянием посмертия как такового. Это состояние представляется им неопределенным и, похоже, ассоциируется с состояниями отсутствия ориентации и контроля. В контексте метафор, выделенных Мак-Ленноном с коллегами [10], указанные метафоры могут быть отнесены к разряду негативных.

Персонифицированные образы также часто встречались в нашей выборке и составили примерно пятую часть от всех образов (22,5%). Чаще всего они были женского пола (55%) и безвозрастные (46%). Женский пол смерти вообще присущ русской лингвокультуре и преобладает в устном народном творчестве и в литературе [18]. Интересна здесь метафора скелета, которая была дана исключительно девушками и не встречалась у юношей. Образ скелета можно квалифицировать двояко. С одной стороны, он не имеет признаков полового диморфизма и потому может быть отнесен к фигурам бесполом. С другой же стороны, его можно квалифицировать как фигуру мужского пола в силу того, что в русском языке его название относится к мужскому роду. Иными словами, если примерно половина студентов описывает смерть в метафорах женского пола, то другая половина представляет ее, скорее, как бесполоую фигуру. Во всяком случае, часть студенток персонифицирует смерть в терминах смешанного бесполо-мужского типа. Следует особо отметить, что в нашем исследовании не обнаружилось ни одной персонификации смерти однозначно мужского пола. Это в наибольшей степени отражает социокультурные различия в отношении к смерти россиян и североамериканцев, у которых, как было показано выше, преобладают мужские персонификации смерти. Также в отличие от североамериканцев, у которых персона смерти имела чаще всего средний

и пожилой возраст, у нас она чаще не имела возраста.

Персонифицированные образы визуально определены, и их можно квалифицировать как ассоциации с символами-предвестниками смерти, которые, как было отмечено при описании работ М. Нэги, делают событие смерти как бы более предсказуемым и с которыми потенциально можно вступать в переговоры и тем самым отдалить ее наступление. В этом смысле персонифицированные метафоры действительно могут служить в качестве индикаторов своеобразных стратегий совладания с тревогой смерти.

В отдельную, хотя и малочисленную, группу образов смерти можно объединить ассоциации с причинами смерти (*каузальные образы*). Это образы бедствий и психоактивных веществ, которые суммарно составили около 6% от всех образов.

Интересно, что позитивные метафоры смерти, наподобие выделенных в работах Мак-Леннона метафор типа «Утешающий родитель», «Воссоединение семьи», «Заслуженный отдых», «Большое приключение», в нашей выборке не встречались. Если и были метафоры, которые можно было бы отнести к разряду позитивных, то это единичные случаи и имеющие скорее нейтральный характер (например, «цветущий луг»). Вероятно, позитивные метафоры смерти связаны с верой в загробную жизнь, и эта вера не была типичной для нашей выборки.

Различий в преобладающих видах метафор смерти между юношами и девушками нами обнаружено не было – только в отношении относительно редких образов. Так, у юношей значимо чаще встречались образы психоактивных веществ, а у девушек – образ тоннеля. Юноши также давали больше вариаций метафор («другие образы»), частотность которых не превышала порога устойчивости для выделения в отдельную тематическую контент-категорию.

Рассмотрение полученных данных с позиций временного локуса представляется таким образом: примерно половину из всего объема образов смерти составили образы, которые можно отнести к категории «после» (*визуально неопределенные* по тематике) и примерно треть – к категории «до» (*персонифицированные и каузальные*), остальные образы – труднолокализуемые. Для дальнейших исследований указанная классификация кажется нам перспективной, открывающей новые возможности для операционализации психологических трактовок метафор смерти.

В заключение следует отметить, что полученные данные имеют ограниченный характер, обусловленный возрастными, социально-экономическими и демографическими характеристиками выборки испытуемых. В дальнейшем были бы полезны исследования на выборках с более широким диапазоном характеристик и привлечением других критериев классификации образов. Однако уже на этом этапе наши результаты могут быть полезны, например, для разработки диагностических методик неосознаваемых установок по отношению к смерти и способов совладания в конфронтации с ней. Они также открывают возможности для выдвижения рабочих гипотез о связях содержания метафорических образов смерти с такими личностными характеристиками, как жизненные смыслы и ценности, эмоциональная устойчивость, жизнестойкость, локус контроля, отношение к суициду и т.д. В этом поле исследований могут быть получены значимые данные для теоретических и прикладных аспектов танатопсихологии и психотерапии.

Благодарности

Авторы благодарны Галине Владиславовне Барнашовой за помощь в сборе и обработке эмпирических данных.

Вклад автора / Contribution of the author

Гаврилова Т.А. – разработка концепции и дизайна исследования; анализ и интерпретация результатов.

Слинкова Т.В. – сбор данных, подготовка и редактирование текста. Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Gavrilova T.A. – development of the concept and design of the study; analysis and interpretation of results.
Slinkova T.V. – data collection, preparation and editing of text. All authors read and approved the final version of the manuscript.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников / References

1. Lonetto R., Templer D.I. Death anxiety. New York, Hemisphere, 1986. 155 p.
2. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. Москва: АСТ, 2024. 416 с.
Kyubler-Ross E.H. On Death and Dying. Moscow, AST Publ., 2024. 416 p. (In Russ.).
3. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т. С. Драбкиной. Москва: Класс, 2019. 576 с.
Yalom I. Existential Psychotherapy. Moscow, Klass Publ., 2019. 576 p. (In Russ.).
4. Резанова З.И. Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: идеи, методы, решения // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2010. № 1(9). С. 26–43.
Rezanova Z.I. Metaphorical fragment of the Russian linguistic picture of the world: ideas, methods, solutions. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*, 2010, no. 1(9), pp. 26–43. (In Russ.)
5. Nagy M. The child theories of death. *Journal of Genetic Psychology*, 1948, vol. 73, pp. 3–27.
6. Koocher G.P. Childhood, death, and cognitive development. *Developmental Psychology*, 1973, vol. 9, pp. 369–375.
7. Kastenbaum R. Personifications of death. *Encyclopedia of death*. Ed. by R. Kastenbaum and B. Kastenbaum. Phoenix (Ariz), Oryx Press, 1989, pp. 205–206.
8. Feifel H. New meaning of death. New York, McGraw-Hill, 1977. 352 p.
9. Feifel H., Nagy V.T. Another look at fear of death. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1982, vol. 49, pp. 278–286.
10. McLennan J. The Revised Death Fantasy Scale: A measure of reactions of anticipatory contemplation of persona death. *The Australian Counselling Psychologist*, 1994, vol. 10, pp. 36–44.
11. McLennan J., Stewart C.A., Pollard A.C., Anastasios J., Akande A., McLennan L.J. Metaphors of persona death: Using metaphors to assess anticipatory perceptions of personal death. *Journal of Psychology*, 1997, vol. 131(3), pp. 333–342.
12. Cheung W.S., Ho S.M.Y. The use of death metaphors to understand personal meaning of death among Hong Kong Chinese undergraduates. *Death Studies*, 2004, vol. 28(1), pp. 47–62.
<https://doi.org/10.1080/07481180490249265>
13. Chau L.Y., Cheung W.S., Ho S.M.Y. Change in death metaphors among university students in Hong Kong from 2004 to 2016. *Death Studies*, 2018, vol. 43(1), pp. 32–40.
<https://doi.org/10.1080/07481187.2018.1432720>
14. He Y., Liang J., Guo S., Chen L. An Analysis of the Latent Class and Influencing Factors of Death Anxiety Among Han Chinese and Tibetan College Students. OMEGA. *Journal of Death and Dying*, 2022, vol. 89(2), pp. 683–700. <https://doi.org/10.1177/00302228221078101>
15. Kuczok M. Metaphorical conceptualizations of death and dying in American English and Polish: a corpus-based contrastive study. *Linguistica Silesiana*, 2016, vol. 37, pp. 125–142.
16. Bat Tonkuş M., Belkıs Çalışkan B., Alagöz E. Determining the death metaphors of nursing students: a phenomenological research study. *Current Perspective Health Science*, 2022, vol. 3(2), pp. 68–73.
17. Еремеев Б.А. Статистические процедуры при психологическом изучении текста. Санкт-Петербург., 1996. 55 с.
Eremeev B.A. Statistical procedures in psychological study of text. Saint-Petersburg, 1996. 55 p. (In Russ.).
18. Деева Н.В. Метафорическая репрезентация концептов «Смерть» и «Śmierć» в русской и польской лингвокультурах // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2016. № 4(53). С. 121–127.

Deeva N.V. Metaphorical representation of the concepts "Death" and "Śmierć" in Russian and Polish linguistic cultures. *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S.A. Esenina*, 2016, no. 4(53), pp. 121–127. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Гаврилова Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент, специалист по учебно-методической работе, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Российская Федерация)

✉ gavrilova.ta@dvfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7265-579X>

Tatyana A. Gavrilova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Specialist in Educational and Methodological Work, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Слинькова Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Владивостокский государственный университет (Владивосток, Российская Федерация)

✉ slinkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0719-5563>

Tatyana V. Slinkova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Vladivostok State University (Vladivostok, Russian Federation)

Статья поступила / Received: 05.06.2024.

Доработана после рецензирования / Revised: 18.06.2024.

Принята к публикации / Accepted: 16.08.2024.



Памяти Ученого и Учителя

Володар Викторович Краевский родился 23 июня 1926 года в Самаре. Трудовую деятельность начал учителем средней школы, был школьным инспектором, редактором методического журнала. В 1966–1984 годы работал научным сотрудником и заведующим лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики Академии педагогических наук, потом заведовал кафедрой педагогики Института повышения квалификации научно-педагогических кадров при АПН СССР. С 1993 по 2004 год был академиком-секретарем Отделения философии образования и теоретической педагогики в Президиуме РАО. В этот период он руководил исследованиями большого научного коллектива, курировал работу трех институтов.

Хотя В.В. Краевский широко известен в России и за рубежом как один из ведущих специалистов в области методологии педагогики и педагогической теории, круг его научных интересов выходил за эти пределы и распространялся в такие сферы, как дидактика, проблемы содержания образования, содержание и методы профессиональной подготовки педагогов-исследователей, проблемы повышения квалификации педагогов, их методологической культуры, профессиональное самосовершенствование преподавателей педагогики в области научной работы. Особенно значителен вклад В.В. Краевского в педагогическую науку как руководителя и участника разработки в творческом содружестве с учеными М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером, чьи имена стали классическими для педагогики — теоретической концепции содержания общего среднего образования и процесса обучения. Сейчас она становится все более востребованной. Самое активное участие в последние годы В.В. Краевский принимал в разработке стандартов общего и профессионального образования. На предложенной им концепции основано определение содержания образования, базовое для принятой министерством стратегии модернизации содержания общего образования.

Володар Викторович оставил после себя богатейшее научное наследие – более 300 научных публикаций (в том числе более 30 книг) по вопросам методологии педагогики, дидактики, методики, педагогического образования, многие из которых изданы за рубежом. Им исследована соотношение педагогики с другими науками, изучена проблема методологической рефлексии в научной и учебной работе, обосновано системное представление о связи педагогической науки и практики, раскрыта логика педагогического исследования и разработана система его методологических характеристик, создана концепция формирования педагогической теории. Он выявил состав, функции, структуру и методологические условия научного обоснования обучения, представил характеристики целостного учебно-воспитательного процесса и предложил принципы его построения; определил общетеоретические и нормативные основания переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. Опубликованный в 2005 году и рекомендованный в качестве учебника для студентов педвузов труд В.В. Краевского «Общие основы педагогики» служит и по сей день системообразующим концептуальным основанием для преподавания педагогических дисциплин в вузах страны и методологическим ориентиром для научной работы в области образования.

Однако главное, что сделал В.В. Краевский в области педагогики, воспринимаемое как высший смысл всего массива проведенной им поистине титанической работы, состоит, на наш взгляд, в раскрытии ведущей роли методологии в научно-педагогическом познании.

Володар Викторович Краевский в течение многих лет проводил получившие широкую известность в педагогическом сообществе теоретические и практические занятия с препода-

вателями педвузов, научными работниками, аспирантами. Его лекции, статьи, книги были проблемными и в то же время гармоничными. Это придавало научному творчеству В.В. Краевского своеобразную красоту. Однажды его назвали поэтом методологии, в чем была сущая правда.

Как это и должно быть, незаметно, неофициально и неподвластно начальству сложилось представление о Школе Краевского. Она существует не в виртуальном официальном пространстве, а в реальности, в научных трудах, где всё чаще встречается это словосочетание. У него есть ученики и единомышленники. Его идеи развивают исследователи в разных регионах России и в других странах. Стремление помочь людям, занимающимся наукой, – таким был главный стимул для ученого. В этом ему не могли помешать ни возраст, ни расстояния. Санкт-Петербург, Самара, Волгоград, Красноярск, Челябинск, Ярославль, Шуя, Уссурийск, Екатеринбург, Коломна – вот неполный перечень городов, где он проводил лекционные и семинарские занятия. Более десяти лет Краевский занимался и с аспирантами РАО, у которых лекции и семинары В.В. Краевского пользовались огромной популярностью. Об их уровне и эффективности свидетельствует то, как их иногда называют в педагогическом сообществе – «легендарные».

Нельзя обойти стороной и такую важную сторону в профессиональной деятельности Краевского, как организация методологических семинаров, которые академик вел в течение многих лет. Вместе со своими коллегами и учениками он возродил семинар-конференцию всероссийского масштаба по методологии педагогики. Ежегодно в разных городах нашей страны проводятся сессии семинара, ставшего преемником Всесоюзного методологического семинара, начало которому было положено в далеком 1969 году. Начиная с 2001 года проведено девять сессий семинара, включая последнюю, состоявшуюся в Москве в апреле 2010 года, к которой Володар Викторович тщательно готовился, но которую нам суждено было проводить уже без него.

Как уже отмечалось, Москва – не единственное место для организации семинаров подобного рода. Набирает силу методологический семинар на Дальнем Востоке, инициаторами которого выступили педагогические вузы этого региона. Он представляет восточное крыло общероссийского методологического движения, точки развития которого – от Уссурийска и Хабаровска до Челябинска, Краснодара, Сочи и Москвы.

Кроме того, с 2004 года ведётся совместная работа философов, культурологов и педагогов в рамках другого ежегодного семинара «Философия – образование – общество». Значительное место в нём занимает обсуждение методологических вопросов педагогики. У истоков организации этого семинара вместе со своими соратниками также стоял Володар Викторович Краевский. Он принял участие в шести сессиях семинара.

Трудовая деятельность В.В. Краевского отмечена многими наградами и знаками отличия: званием «Заслуженный деятель науки РФ», медалью ордена «За заслуги перед Отечеством II степени», «Медалью Ушинского», знаком «Отличник просвещения», еще несколькими медалями.

Талант В.В. Краевского не ограничивался только научной сферой. Он также заявил о себе как блестящий писатель и самобытный поэт. В 2008 г. в Санкт-Петербурге увидел свет сборник его стихов «Сверху вниз по лестнице». Этим жанром ученый занимался фактически всю свою жизнь наряду с научным творчеством. А вскоре после его кончины была издана автобиографическая повесть «Следы на песке», описывающая страницы жизни и профессиональной деятельности автора.

Однако главное, более важное, чем любые научные и другие достижения, – ничем не запятнанная репутация, то, что в недавнем прошлом обозначалось слегка позабытыми сегодня словами «достоинство» и «порядочность». Володар Викторович Краевский был настоящим интеллигентом, всегда настроенным на помощь другим и сотрудничество. Все, кому при-

ходилось встречаться с ним (а их очень много), высоко ценили его человеческие и деловые качества – открытость в сотворчестве и научном поиске, внимательность, доброжелательность и требовательность. Его уважали за принципиальность, в основе которой – нравственная позиция, не подверженная колебаниям и административному давлению. Готовность помочь достойным и нежелание, невзирая на лица, поддаваться недостойным, бескорыстность, честность, бескомпромиссность, презрение к конъюнктуре – не те качества, которые помогают продвижению по службе и вообще в жизни. Успех и авторитет, достигнутые замечательным ученым и удивительным человеком не благодаря, а скорее вопреки этим качествам, – вот истинный показатель масштаба личности.

Случалось, что, опережая события, Володара Викторовича называли живым классиком, что ему сильно не нравилось. Несмотря на высокие звания и служебные посты, он был поразительно скромным человеком.

Сегодня мы публикуем малоизвестный доклад ученого, подготовленный им для семинара, состоявшегося 23 апреля 2010 г. в Москве в Институте управления образованием РАО, уже без В.В. Краевского, после его ухода из жизни. На том памятном семинаре обсуждались идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований применительно к образованию. В соответствии со спецификой темы и переживаемого страной исторического перелома автор определяет необходимость рассмотрения трёх взаимосвязанных обширных блоков проблем, возникающих, во-первых, в сфере общих представлений об идеологии, во-вторых, в анализе состояния образования как объекта влияния идеологии и, в-третьих, в процессе исследования образования, так или иначе подверженном воздействию идеологии.

По прошествии более 14 лет со времени создания этого текста его актуальность ничуть не утратила своей значимости. Во все времена перед образованием, его философией и теоретической педагогикой вставал вопрос: по какому пути двигаться человеческим общностям, каким ориентирам следовать в цивилизационное будущее, чтобы не сбиться с пути, состояться в культуре, обеспечить развитие и прогресс, и переживаемый отрезок современности – не исключение в этом «вечнозеленом» вопрошании и неизменно повышенном внимании к аксиологическим аспектам образования и науки. Подумаем об этом вместе с классиком!

*Н.Л. Коршунова,
зам. главного редактора журнала,
кандидат педагогических наук, доцент*

Репринт / Reprint
УДК 37.014
<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2024-1/43-55>

Проблемы идеологии в исследовании образования

Володар Викторович Краевский

доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки Российской Федерации

Мы начинаем очередную, девятую, если вести отсчёт от 2001 года, сессию нашего методологического семинара. Продвигаемся мы в том же русле, в котором проходили предыдущие наши собрания. В прошлом году обсуждались современные тенденции развития педагогики как гуманитарной научной дисциплины. Столь же, а может быть, и более широко проблема ставится сегодня, хотя теперь так же, как и ранее, выделяется определённый аспект

Краевский В.В., 2024

рассмотрения общих методологических и специально-научных проблем. Следующие шаги на пути развития методологии педагогики связаны с самосознанием педагогической науки во всё более широком социальном контексте. Вектор движения проявляет себя в направлении методологической рефлексии – не столько вглубь, в направлении детализации методов исследования (методики исследований), сколько в направлении изучения связей всего комплекса исследований как целостности в контексте социальной среды, внутри которой этот комплекс существует. Самую существенную часть этой среды составляет идеология. Этим определялся выбор темы настоящего семинара, на котором обсуждаются идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований применительно к образованию.

Сдвиги в общественном сознании, экономике, политике – во всех сферах жизни нашего общества, с беспрецедентной быстротой происходящие на наших глазах, заставляют по-новому посмотреть на многие, казалось бы, привычные вещи, в том числе, а может быть, и в первую очередь, относящиеся к области еще сравнительно недавно незыблемых представлений, убеждений, категорий – идеологии. Мгновенно образовавшийся идеологический вакуум с такой же быстротой заполняется случайным, нередко сомнительным содержанием, что особенно болезненно сказывается на самой чувствительной точке общественного организма, на образовании. Возникает множество вопросов, на которые вряд ли возможно сразу дать исчерпывающие ответы. Однако эти вопросы нельзя снять с повестки дня, и необходимо сделать хотя бы первые шаги в их решении, опираясь как на отечественный, так и зарубежный опыт. Прежде всего, нужно их по возможности четко сформулировать и понять, почему они возникают именно в сфере образования и именно сейчас.

Конечно, полной однозначности в решении этих вопросов мы не добьемся, но, по меньшей мере, выявим некоторые подходы и позиции. Здесь излагается один из возможных подходов к проблемам самого общего характера, осмысленных с профессиональных педагогических позиций и относящихся к теме, обозначенной в заглавии.

Специфика нашей темы и нашего времени определяет необходимость рассмотрения трёх взаимосвязанных обширных блоков проблем, возникающих, во-первых, в сфере общих представлений об идеологии, во-вторых, в анализе состояния образования как объекта влияния идеологии и, в-третьих, в процессе исследования образования, так или иначе подверженном воздействию идеологии.

С самого начала ясно, что надеяться на получение однозначного ответа на вопросы, возникающие во всех этих отраслях духовного освоения действительности, не приходится. Однако без движения в этом направлении наука и образование обречены на ещё один застой.

В рамках Российской академии образования эта проблематика рассматривается не впервые. Ещё в разгар работы по трансформации школы и педагогической науки, в 1995 году, Отделение философии образования и теоретической педагогики совместно с Отделением культуры и образования, которое тогда возглавлял академик-секретарь И.В. Бестужев-Лада, провело заседание, посвященное проблеме «Идеология и образование». От нашего отделения был представлен доклад «Образование и идеология в контексте гуманизации образования».

Ввиду того, что задача гуманизации образования сегодня остаётся не решенной, а вопросы, поднятые пятнадцать лет назад, тоже, к сожалению, остаются актуальными, целесообразно будет вспомнить, что волновало научно-педагогическую общественность в момент перехода к новой жизни нашего общества и государства. В кратком изложении говорилось о следующем.

В издании Краткой философской энциклопедии об идеологии написано: «В настоящее время понятие идеологии употребляется почти исключительно как характеристика неистинного мировоззрения, предназначенного для обмана ради материальных, а также политичес-

ких интересов» [1, с. 170]. По-видимому, в первую очередь это относится к государственной идеологии, моноидеологии как средству воздействия на личность и подавления ее. Идеология в этом ее аспекте выступает как нечто чуждое, противостоящее гуманистической ориентации общества и направленности образования в демократическом обществе, соответствующей такой ориентации.

Анализ тенденций мирового развития позволяет определить общесоциальный контекст, в котором сегодня обсуждается проблема соотношения идеологии и образования. Культурологи выделяют три типа идеологий, сосуществующих в настоящее время.

1. Идеология как концептуальная система, например, материализм, идеализм, позитивизм. Это – концептуальная, т.е. научная, рациональная идеология.

2. Второй тип идеологии – это религиозная идеология, или религиозная доктрина. В последнее время она характеризуется падением, в принципе, роли концептуальных системных идеологий, то есть материалистических, идеалистических, эмпирических и т.п. Современный дифференцированный мир не может не противоречить логически построенным идеологиям. Усиливается желание не объяснять, а верить. По мере усиления религиозного сознания набирают силу различные секты.

3. Однако религиозным сектантством дело не ограничивается. Появляются нетрадиционные, порой мистические воззрения. Это – третий тип идеологии – нетрадиционная, иногда просто мистическая идеология. Изучение космоса, попытки выйти на контакт с неземными цивилизациями, усиление аналитических разработок в области биологии человека – все это питает новые типы идеологии [2].

Часто в одном человеке все это удивительным образом совмещается. Он может заниматься научной работой в рамках системы концептуальной идеологии, ставить свечку в церкви и увлекаться, скажем, полтергейстом.

Как ответить на вопрос: как ко всему этому относиться? Что делать в школе, как разбираться в этих переплетениях, имея в виду глобальную задачу гуманизации образования? Пока была одна на всех идеология, одно – научное мировоззрение, дело представлялось не очень сложным, даже как бы рутинным. Теперь же все становится запутанным. Из науки самой по себе не выводится основополагающий гуманистический принцип: человек есть мера всех вещей, он – цель, а не средство. С одной стороны, рассудочное, рациональное начало, воплощенное в науке, особенно в ее позитивистской ипостаси, недостаточно. Поэтому формирование научного мировоззрения, сводившееся в школьной практике к сциентистским подходам в интерпретации содержания образования, не должно быть единственной целью обучения и воспитания. С другой стороны, ощущается неполнота мировоззрения любого типа, формируемого идеологией, проецируемой на школу в форме индоктринации. Термин «индоктринация» для нас непривычен, но в англо-американском обиходе это – довольно популярное слово. По определениям идеологии как доктринальной системы и, соответственно, индоктринации, можно понять, что именно этим мы и занимались до сих пор, несмотря на декларируемую приоритетность научной логики перед чувством и верой.

Необходимое, но недостаточное условие индоктринации, то есть внедрения некой доктрины – это приведение к определенным убеждениям, к вере. Все политические, моральные и религиозные системы убеждений являются доктринальными, по меньшей мере, в той степени, в какой мы согласны с тем, что фундаментальные политические, религиозные и моральные аксиомы составляют утверждения, для доказательства истинности которых нет общепринятых критериев. Идеологию можно, таким образом, трактовать как доктринальную систему, а доктрину – как совокупность идей, исходные положения которой недоказуемы, основаны на вере. Говорят о религиозной доктрине, католической и других, например, политических. Сторонник той или иной доктрины может действовать вполне рационально, то есть, отправляясь

от недоказуемых, хотя и фундаментальных утверждений, дальше строить свою концепцию уже в рациональной системе, исходные позиции которой нерациональны. К примеру, авторы пособия по философии образования Р. Вудз и Р. Бэрроу пишут, что даже в принципе неясно, как можно было бы однозначно доказать истинность или ложность утверждений типа: «существует всемогущий, любящий бог» [7].

Доктринальная система, или (что в принципе то же самое) идеология, представлена определенным рядом убеждений, характеризующихся особым способом видения мира. Таким образом, по мнению тех же авторов, идеология основана на недоказуемых положениях, и примерами таких доктринальных систем являются католицизм, марксизм и др.

Идеология в одном определенном смысле – это заблуждение разума, иллюзорное представление. Выход из заблуждений, отказ от иллюзий есть отказ от идеологий. Конечно, это не единственная возможная точка зрения на этот сложный предмет.

Говорят, что отказ от идеологии – это тоже идеология. Вряд ли так всегда обстоит дело. Если идеология – доктринальная система, то понятно, что отказ от такой системы сам по себе не есть еще одна доктринальная система. Можно перейти из православия в католичество, или наоборот, а можно отказаться от религии вообще, не переходя ни в какую веру.

Можно привести еще ряд необходимых условий индоктринации.

– Непоколебимая убежденность. Доктрина представляется как конечная истина. Индоктринированный человек не допускает возможности, что его точка зрения может быть подвергнута сомнению.

– Индоктринатор должен привести индоктринируемого к непоколебимой убежденности в положениях, которые на самом деле недоказуемы.

– Метод. Индоктринация, если исходить из первых двух условий, должна быть процессом внедрения убеждений нерациональными методами, основанными на чисто эмоциональном восприятии.

– Целевая установка. Не всегда индоктринатор допускает, что он сознательно стремится внедрить в сознание индоктринируемого непоколебимую веру. Наоборот, он может утверждать, скажем, что хочет научить школьников мыслить самостоятельно, и потому предлагает им альтернативу. Между тем реальная, может быть, подсознательная цель может отличаться от декларируемой. Объективную оценку можно получить только путем анализа учебной ситуации.

Сама природа научной деятельности идет вразрез с возможностью индоктринации. Обучать теории Т.Д. Лысенко как непререкаемой истине – означает, что не наука преподается, а осуществляется индоктринация.

Более сложно обстоит дело с преподаванием общественных наук, предметов, ведущей функцией которых является нравственное воспитание. Учитель может помимо собственного желания, незаметно для себя перейти в русло индоктринации. Между тем это вовсе не обязательно. Сообщая ученикам фундаментальные моральные принципы, учитель может на них повлиять так, чтобы они переняли у него верный способ деятельности, поведения, но не «непоколебимую уверенность». Способность к нравственному самосовершенствованию, моральной рефлексии, индивидуальному усилию на пути развития личности – это и есть результат гуманистически ориентированного воспитания.

Здесь изложен только один из возможных вариантов понимания соотношения таких общепсихологических, социальных и педагогических категорий, как идеология, индоктринация, гуманистически ориентированное обучение и воспитание.

Имея в виду, что любые суждения по этим сложным и острым вопросам не «закрывают» проблему, а скорее лишь обостряют ее, сформулируем некоторые дополнительные вопросы для дальнейшего изучения.

– Как согласовать имеющиеся (иногда в одном и том же источнике) определения идеологии как учения об идеях с определением ее как доктринальной системы или как неистинного мировоззрения?

– В чем отличие идеологии от мировоззрения? Идеология – это порождение социума в целом, а мировоззрение – преломление идеологии в индивидуальном сознании? Или же это следует понимать как-то иначе?

– Должен ли плюрализм идеологий в общественной жизни повлечь за собой такой же плюрализм в образовании?

– Фундаментальные моральные принципы – это сама идеология или некий синтез идеологий, направленный на выживание человечества? В животном мире действуют генетические, биологические инстинкты сохранения рода, запрещающие животным, даже самым свирепым хищникам, убивать себе подобных. У человека, в силу особенностей его эволюции, таких охранительных, врожденных рефлексов нет. Но он обладает социальным механизмом продолжения и сохранения рода путем передачи культуры сменяющим друг друга поколениям, который осуществляется в учебно-воспитательной деятельности. Посредством образования передаются моральные общечеловеческие ценности, фиксированные во всех религиях, в том числе в Библии и даже в «кодексе строителя коммунизма». Моральные запреты типа «не убий», «не укради», право человека на жизнь, на жилище и т.п. являются частью социального механизма, охраняющего общество.

– Следует ли связывать гуманистическую ориентацию в школах с какой-либо конкретной идеологией, например, либерально-демократической? Или же такая ориентация, заложенная в духе и букве нашей Конституции, связана с определенным типом ментальности, воплощающим опыт человечества в целом?

Прояснение этих вопросов, с нашей точки зрения, является условием продвижения в педагогической теории и практике.

Надо прямо сказать, что продвижение в решении поставленных пятнадцать лет назад вопросов не впечатляет. Прежде всего, это обусловлено объективными обстоятельствами: как нестабильностью, неравномерностью социального прогресса, рывками и «откатами» в жизни общества и государства, так и состоянием философской, социологической и педагогической мысли, не успевающей, а иногда и неспособной объективно осмыслить и оценить происходящее в социуме и в образовании. Многие острые проблемы и противостояния были неразличимы в первые годы переустройства нашей жизни.

Тем более необходимым становится сегодня анализ проблематики, возникающей в этой сфере, заранее учитывающий неизбежность протеста со стороны сторонников других позиций. Нет ничего удивительного в том, что некоторые из ранее сформулированных в предварительном виде вопросов будут повторяться. Они потребуют более глубокого изучения.

Главный вопрос, возникающий далеко не в одной только сфере образования, но и во всех разделах социальной практики – проблема проекции на эту практику *разных идеологических позиций*. Опыт *государственной монополии* на идеологию в советский период показал пагубность такой монополии. В литературе последних лет показаны не только её пагубные последствия, но и внутренняя противоречивость. Во введении к монографии «Идеология и наука» отмечается, что «социальная практика в СССР, с одной стороны, выражала определенную идеологию, претендовавшую на исключительный характер в мире идей (единственно научная идеология). С другой стороны, декларировалось, что практика реализации такой идеологии строится на научной основе» [3, с. 5]. Получается замкнутый на себе ход мысли, который в логике называется *круг*.

Характеристика положения науки по отношению к идеологии в СССР полностью относится и к другим общественным институтам, и сферам деятельности. Главное и общее – в том,

что реализация идеологии была тотальной, носила всепроникающий характер. Не случайно СССР часто называют идеократическим государством.

В сферу действия идеологии в СССР, носящей государственный характер, попадало, наряду с наукой, близкое к ней образование. Влияние идеологии не просто поддерживалось и санкционировалось, но законодательно закреплялось государством. Идеологическая функция государства по отношению к науке и образованию имела самостоятельное значение (не просто экономическая, финансовая поддержка государственных интересов, определение приоритетов и т.п.). Поэтому, в частности, столь больших усилий стоило отстоять относительно автономный статус методологии педагогики, удерживающей в своём объектном поле характеристики как науки (в данном случае педагогической), так и образования (педагогической практики).

Трансформация общественного устройства и возникновение современной российской государственности ознаменовались фиксацией в Конституции Российской Федерации важнейших для всей духовно-нравственной жизни народа положений статьи 13: «1. В Российской Федерации признается идеологическое многообразие. 2. Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной...». В связи с этим возникла проблематика, специальный анализ которой требует явного выделения особой группы исследований. Объектом этих исследований в том или ином аспекте выступает сама идеология, которую можно условно назвать «метаидеологией», или даже «идеологией идеологии».

Многообразие идеологий по-разному отражается в работах, рассматривающих идеологию в целом или идеологию отдельных отраслей духовного освоения действительности, в частности, методологического обеспечения образования. Например, В.Н. Кузнецов по основанию включения конкретной идеологии в корпус религиозных идеологий даёт следующий перечень. 1. Религиозная идеология (католицизма, православия, ислама, буддизма, иудаизма). 2. Нерелигиозные идеологии (марксизма-ленинизма, глобализма, либерализма, европеизма, корпоративные идеологии, партийные идеологии).

Другой перечень тот же автор даёт по основанию включения или не включения конкретной идеологии в корпус идеологий гражданского общества. 1. Идеология гражданского общества (идеологии глобальные, региональные, национальные, корпоративные, партийные). 2. Идеологии антигражданского общества (международного терроризма, регионального терроризма, организованной преступности) [4, с. 21–22].

Возможность группировки по другому основанию была показана выше.

Не вдаваясь в подробное рассмотрение правомерности выделения оснований той или иной классификации, отметим, что сам перечень достаточно адекватно отражает факт сосуществования в современном обществе всех упомянутых реалий.

Конечно, основания для определения темы нашего разговора этим не исчерпываются. Её актуальность во многом обусловлена также рядом внутринаучных проблем. Одна из них – необходимость внесения ясности в представления о связи, сходстве и различиях категорий, прямо относящихся к составу и структуре методологического обеспечения научной работы в области образования, таких как сама *идеология*, *философия*, *стратегия*, *управление*, *мировоззрение*, *ценностные ориентиры*, *политика*. Однозначность в понимании этих элементов научной терминологии применительно к потребностям образовательной науки и практики может быть достигнута лишь в процессе исследований в области образования и в контексте завершённой методологической концепции. Однако неперенным условием создания такой концепции является предварительный методологический анализ. Главный вопрос в том, как идеология соотносится с реальной социальной практикой, частью которой является практика образовательная? Как она влияет на построение теории такой практики? Иными словами, каковы идеологические основания отражения такой практики в педагогической науке? Конечно, грань между частно-методологическим и философским подходами в решении подобной проб-

лематики очень тонка и не всегда однозначна. Тем не менее она существует. Идеологические установки определяют вектор движения познающей мысли в сфере образования. В то же время мы живём в эпоху идеологического плюрализма, и упомянутая выше ст. 13 Конституции РФ лишь констатирует объективно существующий факт. В самом деле, попытки повсеместного внедрения единомыслия никогда не были, в конечном счёте, успешными. Рано или поздно, лучше раньше, чем позднее, реальная жизнь прорывалась даже через столь мощные идеологические преграды, как «единственно верное учение». Хотя надо признать, что индоктринация, значительная часть которой осуществляется как раз через систему образования, достаточно долгое время может сохранять своё влияние.

Требует анализа и обсуждения тот факт, что необязательная идеология может воплощаться в обязательных для образовательных учреждений нормативных установках, прощелковывая, в управленческих решениях, приказах, стандартах, программах и т.п.

По-видимому, следует различать два аспекта проблемы соотношения идеологии и образования: идеология в образовании и идеология образования. Первый из них представляет объект изучения для философии, второй может войти в круг проблем педагогической науки. Идеология образования для неё будет стоять в ряду таких всё более чётко выделяющихся в последнее время областей познания, как философия образования и методология науки об образовании, т.е. педагогики.

Уже эти предварительные соображения показывают, сколь сложна и неоднозначна проблемная область, обозначенная маркерами, приведенными выше: *идеология, философия, стратегия и т.д.*, Тем не менее делать это придётся, хотя бы в первом приближении.

По поводу позиции идеологии по отношению к сфере образования представителями философии и педагогики высказываются разные, подчас диаметрально противоположные, взгляды.

Материал для размышлений даёт Круглый стол на тему «Государственная идеология и высшее образование», который состоялся в июне 2007 года в рамках Дней русской политической культуры. Высказывались известные социологи и философы. При всём разбросе мнений по частным вопросам проявились, по большому счёту, две тенденции: с одной стороны, стремление к формированию единой государственной идеологии и внедрению её в образование и, с другой стороны, противодействие попыткам навязать на государственном уровне и распространить единомыслие в России вопреки действующей в ней Конституции.

Аргументация в пользу первого направления сводилась к следующему. Наша идеология была разрушена. Эта идеология давала ответ на простые и сложные вопросы: что первично, а что вторично, или в каком обществе мы живём, или кто наш враг (О. Криштановская). Духовный вакуум в нашем обществе заполнен ценностями либеральной идеологии. Однако разные слои общества начинают понимать необходимость преодоления такой идеологии. Стоит задача разработки национальной идеологии, базирующейся на традиционных ценностях, присущих российскому обществу в целом. Идеология должна быть одна (В. Добренков).

Сторонники противоположной позиции выдвигают свои контраргументы. С точки зрения В. Поруса, доминирование какой бы то ни было идеологии всегда достигается за счёт репрессий, подавления инакомыслящих. Для того чтобы вообще говорить о связи идеологии с образованием, нужно, по крайней мере, иметь идеологию. Однако попытки создания идеологии, охватывающей большинство российских граждан вместе с их разнообразными интересами, большей частью всегда заканчивались национальными трагедиями.

Идеология как система плюральна по определению. Поэтому подлинная идеология не может быть государственной (В. Аверьянов).

Либерализм приемлем в том виде, как его понимала античность. Речь идет о воспитании свободно мыслящего человека, способного критически-рефлексивно относиться к любым,

в том числе идеологическим, спущенным сверху, снизу, откуда угодно, конструкциям. Главная задача современного гуманитарного образования заключается в отстаивании и сохранении личности, которая способна не поддаться на любые флуктуации со стороны власти, будь то власть российская, мировая, корпоративная (Б. Межуев).

Мы не можем себе сейчас позволить какую-то *сверхидеологию*, которую могли бы нести в массы, внедряя через систему университетов или просто образовательную систему (П. Святенков) [5].

Определить свою позицию в этих непростых вопросах можно было бы простой ссылкой на соответствующую статью Конституции РФ. Но это был бы слишком простой выход, Тем более, что такой манёвр противоречит самой Конституции, которая в этом случае выступит как воплощение обязательной государственной идеологии. Обязательны нормы закона, а не концепции.

По-видимому, соответствующим стилю и сущности научного дискурса было бы обращение к ведущемуся в настоящее время разговору по проблеме диалога культур и партнёрства цивилизаций.

Исходным, по моему мнению, может быть представление о непреодолимом цивилизационном процессе. Согласно А. Фергюсону, Л.Г. Моргану, Ф.Энгельсу цивилизация – *стадия, или ступень общественного развития* материальной и духовной культуры, связанная с разделением труда, рационализацией производства, потребления и распределения, формированием гражданского общества. Цивилизационный процесс в своей продвинутой стадии приводит не только к диалогу, но и к соединению существующих локальных культур и цивилизаций. Общий знаменатель для интеграции может быть сформирован на базе общечеловеческих ценностей и в контексте гражданского общества – общества с развитыми экономическими, культурными, правовыми и политическими отношениями между его членами, которые способствуют образованию обратных связей между обществом и государством. Формирование такого общества, по приведенному выше определению, является специфической характеристикой цивилизационного процесса.

Цивилизация или культура не сводится к идеологии, но обязательно включает её. В своём плюралистическом многообразии идеология основывается на той же базе, что и цивилизация в целом. По-видимому, этому должна соответствовать и локальная идеология, какой является идеология образования. Любые идеологические установки в этой сфере будут действительными и способствующими общественному развитию *при условии их соответствия данной стадии цивилизационного процесса*. Степень их соответствия может быть предметом научного анализа, но сами они не должны становиться обязательными или отвергаться на государственном уровне. К деятелю образования вполне можно отнести слова одного из участников Круглого стола, упомянутого выше, П. Костылева: «Идеологизированный философ, транслирующий какие-то государственные идеологемы, похож на врача, который распространяет бациллы, вместо того чтобы изучать их под микроскопом» [5].

Это пространное введение было необходимо для введения нашей проблемы в сложный и противоречивый контекст современных представлений об идеологии как феномене, подлежащем специальному изучению и учёту в любых методологических, теоретических и нормативных разработках в сфере образования.

Обращаясь к идеям, относящимся к современному образовательному процессу, соотнесём их с приведенными выше положениями и позициями. Многим из них, самым влиятельным сегодня, нельзя отказать в последовательности. Министр образования и науки А. Фурсенко, выступая на конференции, прошедшей в рамках организованного движением «Наши» всероссийского молодёжного форума «Селигер-2007», посетовал на «оставшуюся с советских времён косную систему в своём ведомстве, упорно пытающуюся готовить человека-

творца. Ныне же, по мнению министра, главное – взрастить потребителя, который сможет правильно *использовать достижения и технологии, разработанные другими*. «Литературная газета», приводящая на своих страницах эти слова министра, задаёт вопросы, «во-первых, кто такие – «другие» и где расположится мировой Олимп, на котором они будут творить? Если всю российскую систему образования реформировать под воспитание потребителя, то ясно, что не у нас. И, во-вторых, каково тогда место России в мире? Конвейера, на котором плебеи станут «правильно использовать» технологии «других»? Добавим от себя третий вопрос, навеянный столь модным теперь разговором об инновациях: кто будет их изобретать и осуществлять при отсутствии творцов и наличии одних лишь исполнителей? «Литературная газета» даёт один из возможных ответов: тон задаёт бизнес, а ему нынче нужны не творцы, требующие длительных вложений и не дающие стопроцентной уверенности в достижении практического результата, а *исполнители, помогающие извлекать прибыль* [6].

Эти суждения, высказываемые на федеральном уровне, вполне согласуются с определением образования в докладе министра на парламентских слушаниях по теме «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы». Это понятие он определил так: «Образование – сфера вторичная по отношению к экономике». Отсюда вполне логично следует: духовность, нравственность, культура, составляющие основу образования, так же вторичны по отношению к экономике, как вторичен по отношению к ней и сам человек. Можно считать, что эта мысль, озвученная столь авторитетным источником, и составляет ядро актуальной ныне идеологии образования.

Смена идеологических ориентиров произошла в первом десятилетии нового столетия. Начало века (2001 г.) было отмечено разработкой Концепции модернизации образования – масштабной программы государства, осуществляемой при активном содействии общества и образовательного ведомства. В ее задачи входило создание нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов, которые позволили бы в полной мере реализовать ключевые идеи Закона РФ «Об образовании»: выбор, многообразие и вариативность в образовании; его нормативно-бюджетное финансирование; академическая и хозяйственно-экономическая самостоятельность учебных заведений; повышение статуса и усиление государственной поддержки работников образования и др.

Собственно обновление образования предполагало выполнение задач гуманизации образования, формирования новых жизненных установок личности; учет общих тенденций мирового развития, обуславливающих необходимость существенных изменений в системе образования; расширение масштабов межкультурного взаимодействия, необходимость формирования таких качеств личности, как коммуникабельность и толерантность; новое осмысление содержания образования, которое характеризуется в Концепции как устаревшее и перегруженное; расширение возможностей свободного и оперативного получения информации по преодолению этнонациональной напряженности, утверждению равноправия национальных культур и различных конфессий. Была проведена серьезная работа по научно-методическому обеспечению выполнения этих и других задач, определенных Концепцией.

Смену вех можно датировать декабрём 2004 года, когда был дан старт новой образовательной политике, нацеленной на насаждение платности образования, на его социальную сегрегацию и коммерциализацию. Второй – совсем недавно – принятая «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы». Именно тогда и вошло в обиход представление об образовании как сфере услуг, вторичной по отношению к экономике. Технологическая и сугубо утилитарная роль образования в решении задач социально-экономического развития изложена в шести пунктах, где **личность** фигурирует в контексте двух из них – в тех, где говорится о «создании условий для повышения **конкурентоспособности** личности», и там, где речь идёт о «формировании **кадровой элиты** общест-

ва, основанном на свободном развитии личности». Речь, по-видимому, идет о свободном развитии личностей представителей кадровой элиты, а не «простого» человека. Последующие шаги в этом направлении, включая внедрение ЕГЭ, закрепляют и распространяют эту идеологическую установку.

Из изложенного видно, сколь сложны и неоднозначно понимаемыми являются вопросы, связанные с влиянием идеологических установок на современное состояние образования как важнейшей социальной сферы. Но ещё меньше ясности в вопросе, который, собственно, выступает как главный на нашем семинаре. Он относится к влиянию этих установок *не на образовательную практику, а на её отображение в педагогической науке*, которая по определению является наукой об этой практике.

Идеология образования транслируется в практику более или менее непосредственно через нормативные документы, направляющие работу педагогов-практиков. Однако характер влияния общих идей и ценностных установок на науку неизбежно должен быть иным. Научное знание является одной из составляющих идеологии, истинность и объективность которой поверяются именно наукой. Отказаться науке в праве осуществлять эту функцию – значит фактически сделать её бесполезной и поэтому ненужной.

Наука как социальный институт должна стать движущей силой в формировании гражданского общества и, по мере его становления – его существенной частью. Идеология образования с этой позиции выступает по отношению к педагогической науке как её основание и в то же время – как объект изучения и конструирования.

Однако эти особенности – лишь грани поступательного движения единого цивилизационного процесса со всеми свойственными социальным сдвигам прогрессу и регрессу, прорывами вперёд и откатами в обратном направлении. Это движение необратимо, и основания для исторического оптимизма, несмотря ни на что, остаются.

По большому счёту движение в сторону раскрепощения человека охватывает и науку с её сменой парадигмы, как бы эту смену ни называть, и формирование гражданского общества, и образование, его содержательную и процессуальную стороны.

В русле этого движения возникает повышенное внимание к аксиологическому аспекту науки и образования.

Частный пример – концепция содержания образования, основанная на учёте основных частей социального опыта человечества и использующая аксиологическую модель как необходимый элемент методологического обеспечения связанных с этим вопросов. В противостоянии сциентизму, отражающему пройденный этап развития самой науки и тормозящему развитие образования, воплощается связь научно-педагогических представлений с современным идеологическим контекстом, имеющим глобальный характер.

Суждения, высказанные в данной статье, носят лишь предварительный характер и предполагают дальнейшее обсуждение, развёртывание проблематизации, рефлексии по поводу затронутых в ней вопросов.

Главное в том, чтобы не терять из виду цель и высшую ценность – Человека. При этом очень важно избежать страшной опасности – забалтывания высоких и правильных слов, таких как духовность. В реальном существовании этой опасности легко убедиться, просто перелистать страницы самых последних публикаций.

Цепь: мировоззрение – между идеологией и человеком. Трансформация социального опыта в личный. Интериоризация идеологии в личное сознание.

Прим. ред. В подготовленном В.В. Краевским тексте последнее предложение было выделено им цветом. С этого места Володар Викторович собирался продолжить работу над докладом, перейти от контурного начертания обозначенной темы к конкретным решениям ее проблемных аспектов. К глубокому сожалению, этим замыслом не суждено было сбыться.

Список литературы

1. Краткая философская энциклопедия. М., 1994.
2. Попов Г. Человек, мир, Россия / Независимая газета. 1995. 11 апр.
3. Идеология и наука (дискуссии советских учёных середины XX века) / отв. ред. А.А. Касьян. М., 2008.
4. Кузнецов В.Н. Социология идеологии: учебное пособие. М., 2009.
5. Философия политики: государственная идеология и высшее образование. Стенограмма круглого стола от 19.06.2007 // Режим доступа:
<http://www.russ.ru/pole/Gosudarstvennaya-ideologiya-i-vysshee-obrazovanie>.
6. Мазурова Л. Потребитель нынче в дефиците? // Литературная газета. 2008. 29 янв.
7. Woods R.G., Barrow R.St.C. An Introduction to Philosophy of Education. London, 1977.

Для цитирования: Краевский В.В. Проблемы идеологии в исследовании образования // Социальная компетентность. 2024. Т. 9, № 1. С. 45–55.

For citation: Kraevsky V.V. Problems of ideology in the study of education. *Social Competence*, 2024, vol. 9, no. 1, pp. 45–55. (In Russ.).

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ / FROM WORK EXPERIENCE

Обобщение практики / Generalization of practice
УДК 371.311
<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2024-1/56-63>



Исследовательская деятельность инновационной естественнонаучной педагогической площадки как связь между образованием и наукой

М.А. Шишлова

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Российская Федерация
✉ shishlova1@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена организации и деятельности инновационной площадки «Современные подходы к организации исследовательской деятельности школьников в естественнонаучном образовании». Данная площадка является особой формой организации совместной деятельности Школы педагогики Дальневосточного федерального университета и инновационно-активных образовательных учреждений Приморского края. Цель деятельности инновационной площадки – научное консультирование и методическое сопровождение разработки инновационных проектов, экспериментальная проверка нововведений, обобщение и распространение результатов, внедрение нововведений в практику образования. Деятельность площадки способствует выполнению исследовательских школьных проектов и решению экологических проблем региона.

Ключевые слова: инновационная деятельность, исследовательская деятельность, инновационная площадка, ученик, учитель, студент, преподаватель

Для цитирования: Шишлова М.А. Деятельность инновационной естественнонаучной педагогической площадки как связь между образованием и наукой // Социальная компетентность. 2024. Т. 9, № 1. С. 56–63.

Research activity of an innovative natural science pedagogical platform as a link between education and science

M.A. Shishlova

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation
✉ pchela.iv@dvfu.ru

Abstract: The article is devoted to the organization and activity of the innovation platform «Modern approaches to the organization of research activities of schoolchildren in natural science education». This site is a special form of organizing joint activities of the School of Pedagogy of Far Eastern Federal University and innovative and active educational institutions of the Primorsky Territory. The purpose of the innovation platform is scientific consulting and methodological support for the development of innovative projects, experimental verification of innovations, generalization and dissemination of results, and the introduction of innovations into educational practice. The site's activities contribute to the implementation of research school projects and the solution of environmental problems in the region.

Keywords: innovative activity, research activities, innovative platform, student, teacher

For citation: Shishlova M.A. The activity of an innovative natural science pedagogical platform as a link between education and science. *Social Competence*, 2024, vol. 9, no. 1, pp. 56–63. (In Russ.).

© Шишлова М.А., 2023

Введение

В последнее время в системе образования обновляются педагогические технологии, методические подходы, организационные формы обучения. Ответом на вызовы нового времени становится и преобразование рынка педагогических профессий. Востребованы специалисты, обладающие принципиально новыми компетенциями, включенные в профессиональное сообщество, готовые постоянно учиться у других и делиться своими успешными практиками. Большое внимание при этом уделяется решению актуальных задач в области проектной деятельности.

Изменение роли образования спровоцировало развитие инновационного процесса. До сих пор ориентиром образования было развитие знаний, умений, навыков, информации и социальных навыков. Теперь образование ориентировано на развитие технологий и методов воздействия на личность, готовую и способную к саморазвитию и самоопределению [1].

Сам термин «инновация» можно перевести как «нововведение». В настоящее время существуют два подхода к инновациям: во-первых, как к процессу и, во-вторых, как к самому новшеству. Эти связи в терминах подробно представлены в исследовании О.А. Бекетовой, показавшей суть и сущность инноваций в образовательной деятельности [1].

Образующиеся внутри инновационной площадки связи для осуществления образовательной новации предполагают объединение потенциальных возможностей и ресурсов для создания нового системообразующего качества, причем это качество не может быть достигнуто меньшим количеством структурных элементов. Инновационные площадки разделяются по уровням (федеральные, региональные, муниципальные), по стадиям развития (апробационная, внедренческая, стажерская), по направлениям деятельности [2].

В современной школе становится актуальной проблема индивидуализации обучения через проектную деятельность, которая предусматривает анализ, моделирование собственной исследовательской и творческой деятельности.

В целях повышения качества образования в данном направлении, доступности-эффективного использования ресурсов образовательных организаций создана инновационная площадка Школы педагогики ДВФУ как особая форма организации совместной деятельности, которая осуществляется в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации», региональными нормативно-правовыми актами и положением об инновационной площадке, утвержденным Ученым советом Школы педагогики ДВФУ.

Инновационная деятельность предполагает взаимодействие с субъектами образовательного процесса, обмен профессиональным опытом с педагогами-практиками, отработку полученного опыта в инновационной деятельности школы. Инновационные площадки разрабатывают новые практики и технологии, которые должны совершенствовать различные аспекты педагогической деятельности.

Федеральные инновационные площадки (ФИП) – это школы, лицеи, гимназии, университеты и специальные образовательные организации, которые разрабатывают новые методики и учебные программы или применяют стандартные, но в необычных условиях. Инновационные площадки решают проблему индивидуальной траектории обучения для учеников; в сфере высшего образования предлагают новые направления профессиональной подготовки; разрабатывают учебно-методические материалы, техническое обеспечение, совершенствуя организационные аспекты образования, повышают качество образования.

В современном мире образование становится все более ориентированным на развитие творческих способностей и научного мышления у школьников. Одним из эффективных способов стимулирования интереса к науке и исследованиям является работа учащихся на инновационной площадке.

Одним из успешных способов достижения целей работы педагогической инновационной площадки является совместная деятельность преподавателей вузов, школьных учителей, студентов и обучающихся при выполнении исследовательского проекта. Совместная работа участников образовательного процесса способствует развитию коммуникативных навыков, умению работать в коллективе, а также позволяет применить теоретические знания на практике. Преимущества совместной работы преподавателей и учащихся при выполнении проекта очевидны. Преподаватели вузов и школ могут поделиться своими знаниями и опытом, обеспечивая студентов и учащихся необходимой информацией и руководством. Студенты и обучающиеся, в свою очередь, могут применить полученные знания на практике, развивая собственные навыки и умения (табл. 1).

Коллективное обсуждение и анализ проекта позволяют выявить различные точки зрения и найти оптимальное решение. Кроме того, участие в проекте способствует развитию лидерских качеств, умению принимать решения и решать проблемы в коллективе. Важным аспектом совместной деятельности является распределение ролей и ответственности между участниками площадки. Четкое определение задач и обязанностей способствует эффективной работе коллектива и достижению поставленных целей. Взаимодействие между различными уровнями образования обогащает опыт и знания каждого участника, способствуя созданию благоприятной образовательной среды.

Материалы и методы

Было установлено, что инновационная площадка представляет собой стартовую площадку для студентов и магистрантов педагогических вузов, где они в полной мере могут проявить свои таланты и способности, нестандартно решать педагогические задачи, проводить исследования, готовить проекты на современном оборудовании. В то же время площадка актуальна и для учителей, преподавателей как объект методических инноваций. Ученик получает в полной мере поддержку, консультации и сопровождение своей научно-исследовательской деятельности.

В основу написания статьи положены анализ публикаций по освещаемому вопросу, метод аналогии и сопоставления, метод анализа проблем, обобщение практического опыта.

Результаты

Взаимодействие науки и практики всегда положительно влияло на развитие образования. В настоящее время накоплен солидный опыт взаимодействия университетов со школами в формате инновационной деятельности. Уже более 10 лет действует площадка Школы педагогики Дальневосточного федерального университета «Современные подходы к организации исследовательской деятельности школьников в естественнонаучном образовании». Целью работы площадки стало научное консультирование и методическое сопровождение разработки проектов школьников, экспериментальной проверки, обобщения и распространения результатов внедрения нововведений в практику естественнонаучного образования.

В разные годы преподаватели и студенты взаимодействовали с учителями и учениками различных школ Приморского края. Площадка успешно начала работу в 2013–2014 учебном году на базе МОБУ СОШ № 10 г. Арсеньева. В 2014–2017 годах инновационная площадка «Современные подходы к организации исследовательской деятельности школьников в естественнонаучном образовании» действовала в МОБУ СОШ имени А.И. Крушанова Михайловского района. В 2017–2018 учебном году площадка переместилась в МБОУ СОШ № 11 г. Уссурийска, где активно работает по настоящее время.

В состав участников инновационной площадки в разные годы входили многие преподаватели кафедры естественнонаучного образования (в дальнейшем – Департамент теории

и практики преподавания математики, информатики и естественных наук) Школы педагогики, а также кандидаты наук Ю.Н. Глуценко, Н.И. Жукова, М.А. Шишлова, А.С. Коляда, Е.А. Литвинова, Т.М. Шишлова, Е.И. Потенко, Н.В. Быковская, А.Н. Белов, В.В. Воробьева, Н.В. Репш и др.

Активное сотрудничество на площадке проявляли учителя школ Приморского края: Л.М. Никитенко, учитель биологии и Н.К. Костышина, учитель химии (МОБУ СОШ имени А.И. Крушанова, Михайловский район); Н.А. Цибринская, учитель биологии и географии, О.В. Бухта, учитель биологии, и С.Н. Каропова, учитель химии (МБОУ СОШ № 11, г. Уссурийск).

Осуществление инновационной деятельности на площадке за последние 10 лет проходило с участием более 20 магистрантов и студентов выпускных курсов Школы педагогики ДВФУ.

Одним из инновационных подходов к образованию является исследовательский подход, способствующий развитию у обучающихся умений и навыков научного поиска, на формированию и развитию творческих способностей (креативности). Исследовательское обучение – особый подход к обучению, построенный на основе естественного стремления человека к самостоятельному изучению окружающего мира. При исследовательском обучении учебный процесс осуществляется на основе самостоятельного поиска учащимся новых познавательных ориентиров. Это позволяет добиться того, что обучение предполагает усвоение новой информации путем организации исследовательской деятельности учащихся. В психологическом плане учебно-познавательная деятельность обучающегося при определенных условиях приближается к исследовательской деятельности ученого [3, 4]. В связи с этим становится очевидной подготовка будущего учителя (студента педагогического вуза) к инновационной деятельности в системе образования. Роль каждого участника инновационной площадки прозрачна и определена.

На площадке реализация исследовательской деятельности происходит посредством лекций с использованием методов активного обучения, организации фотовыставок учащимися, преподавателями, студентами и учителями, написания рефератов, проведения лабораторных работ, круглых столов с учащимися и учителями, викторин. Результаты работы ежегодно представляются на школьных конференциях по защите проектных работ, школьной конференции «Береги здоровье смолоду», Региональной научно-практической конференции для старшекласников и первокурсников «Первые шаги в науку», Региональной научно-практической конференции школьников «Шаг в науку», Региональной научно-практической конференции школьников «Наука – прошлое, настоящее, будущее...», где школьники, участники площадки, регулярно занимают призовые места.

В ходе выполнения исследовательских проектов, участия в мероприятиях площадки у учеников меняется мотивация учения, появляется возможность доказать другим и себе неограниченность своих возможностей, в то же время студенты и магистранты повышают уровень своего педагогического мастерства. Все исследовательские и проектные работы учащихся, выполненные в рамках деятельности площадки, легли в основу написания выпускных квалификационных работ бакалавров и магистерских диссертаций. В свою очередь, студенты и магистранты представляют статьи и доклады на конференции, где освещают свой опыт работы со школьниками в рамках работы инновационной площадки [5].

Исследовательская деятельность школьников на таких площадках способствует не только раскрытию их потенциала, но и развитию критического мышления, умения работать в команде и решать сложные задачи [6]. Одной из ключевых особенностей инновационных площадок является возможность для школьников самостоятельно выбирать темы исследований, которые им интересны. Это позволяет развивать их творческое мышление и стимулирует к самостоятельному поиску решений. Кроме того, исследовательская деятельность на инновационной площадке позволяет школьникам погрузиться в атмосферу настоящей научной работы. Многие проектные работы выполняются в учебных лабораториях ДВФУ, где ученики

учатся формулировать гипотезы, проводить эксперименты, анализировать данные и делать выводы (см. таблицу).

**Деятельность участников инновационной площадки
в период выполнения исследовательского проекта**

The activities of the participants of the innovation platform during the implementation of the research project

Тема инновационного проекта	Участники			
	Педагог	Учитель	Студент (бакалавр/магистрант)	Ученик
Видовое многообразие животных Приморского края	Ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения. Проводит научное консультирование и методическое сопровождение разработки и внедрения инновационных проектов в практику образовательной организации. Осуществляет методологическую деятельность. Консультирует учителя и студента в ходе выполнения проекта. Организует «круглые столы» для обсуждения планов и результатов работы инновационной площадки в течение учебного года.	Помогает добывать новые знания путем исследований; консультирует работу студентов и учеников. Осуществляет методический анализ совместной деятельности студентов и учащихся. Контролирует подготовку учащихся к защитам проектов. Консультирует студента и ученика в ходе выполнения проекта.	Предлагает методы и средства исследований; разрабатывает совместно с учащимися план выполнения проекта. Контролирует и консультирует ученика. Предлагает формы защиты проекта в рамках конференций. Оформляет результат своего взаимодействия в рамках площадки в виде выпускной квалификационной работы.	Выбирает или предлагает тему исследования. Предлагает способы решения проблемы проекта; выдвигает гипотезу проекта. Выполняет эксперимент и обработку полученных данных. Готовит презентацию проекта, оформляет и защищает проект, выполняет рефлексию.
Методы определения веществ в окружающей среде				
Методы оценки состояния окружающей среды.				
Полиморфизм популяций				
Значение макроэлементов в жизни человека и животных				
Современное состояние питьевых вод Приморского края				
Нanomатериалы и нанотехнологии.				
Анализ пищевых продуктов				
Древесные растения в зимний период				
Тяжёлые металлы в водной среде				
Химико-экологические исследования почв Приморского края				
Нитраты в продуктах питания				

В период работы площадки, а именно в ходе организации и реализации исследовательского проекта, выделяются четыре взаимосвязанных вида деятельности: методологическая, исследовательская, педагогическая и учебная. Методологическая деятельность направлена на разработку методологии инновационного процесса, она осуществляется методологом (преподавателем). Исследовательская деятельность, выполняемая учителем и педагогом, нацелена на изучение деятельности студентов (магистрантов) и учащихся. Учебная деятельность учащихся направлена на овладение знаниями, умениями и навыками, на развитие личности в условиях инновации. Продуктом деятельности инновационной площадки является

описание педагогической деятельности учителя, образовательного процесса, в который вносится новшество в рамках инновации. Основным принципом работы площадки можно считать сочетание образовательного процесса с исследовательской работой преподавателей, учителей, студентов, магистрантов (см. рисунок) [6].



Консультация учеников (1), выполнение эксперимента (2, 3)
и защита проекта «Нитраты в продуктах питания» (4)
Consultation of students (1), execution of the experiment (2, 3)
and protection of the project «Nitrates in food» (4)

Заключение

Как было показано, исследовательская деятельность школьников на инновационной площадке играет важную роль в их образовании, способствует формированию научного мышления, развитию творческих способностей. Многолетняя работа площадки «Современные подходы к организации исследовательской деятельности школьников в естественнонаучном образовании» показывает, как правильно организовать в школе данную деятельность вне урока и как провести школьника от начальной стадии проекта до конечного результата, которым может быть, например, публикация в научном журнале, выступление на конференции [7, 8]. В свою очередь, педагогический опыт преподавателей, учителей, бакалавров и магистрантов, полученный в рамках работы площадки, становится бесценным. Исследовательская деятельность помогает учащимся не только углубить свои знания по предмету, но и развить навыки, которые пригодятся им в будущем, независимо от выбранной профессии.

Инновационная площадка в таком случае становится неким аккумулирующим средством, которое позволяет более четко прослеживать связи между образованием и наукой, образованием и практикой.

Вклад автора / Contribution of the author

Автор выполнил исследовательскую работу, на основании полученных результатов провел обобщение и подготовил рукопись к печати.

The author carried out a research work, based on the obtained results made the generalization and prepared the manuscript for publication

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Список источников / References

1. Бекетова О. А. Инновация в образовании: понятие и сущность // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). Санкт-Петербург: СатисЪ, 2014. С. 1–2.
Beketova O.A. Innovation in education: the concept and essence. *Theory and practice of education in the modern world: proceedings of the V International Scientific Conference (St. Petersburg, July 2014)*. St. Petersburg, SATIS, 2014, pp. 1–2. (In Russ.).
2. Белан Н.В. Дизайн-мышление как метод проектирования ориентированной на студентов образовательной среды вуза // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения. 2020. С. 75–79.
Belan N.V. Design thinking as a method of designing a student-oriented educational environment of a university. *Modern problems of vocational education: experience and solutions*, 2020, pp. 75–79. (In Russ.).
3. Берсенева Е.В., Перезовова О.В., Галеева Н.С. Инновационная площадка как стратегический ориентир в развитии профессиональных образовательных организаций (ПОО) // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 4(28). С. 12–19.
Berseneva E.V., Perevozova O.V., Galeeva N.S. Innovative platform as a strategic guideline in the development of professional educational organizations (VET). *Innovative development of professional education*, 2020, no. 4(28), pp. 12–19. (In Russ.).
4. Шарипов Ф.В. Инновационная деятельность в образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 1. С. 103–107.
Sharipov F.V. Innovative activity in education. *International Journal of Experimental Education*, 2017, no. 1, pp. 103–107. (In Russ.).
5. Леденева А.В. Инновационные площадки как средство развития профессиональной активности магистранта // Современные проблемы инновационного развития науки: сб. статей. Уфа: Омга-сайтс, 2016. С. 138–141.
Ledeneva A.V. Innovative platforms as a means of developing the professional activity of a graduate student. *Modern problems of innovative development of science*. Ufa, Omega Science Publ., 2016, pp. 138–141. (In Russ.).
6. Тишина Е.Г., Кролевецкая Е.Н. Инновационная площадка как средство развития региональной инновационной инфраструктуры в сфере образования // Вестник Белгородского института развития образования. 2016. № 1. С. 43–49.
Tishina E.G., Krolevetskaya E.N. Innovation platform as a means of developing regional innovation infrastructure in the field of education. *Bulletin of the Belgorod Institute of Education Development*, 2016, no. 1, pp. 43–49. (In Russ.).
7. Быковская Н.В., Шишлова М.А., Шишлова Т.М. Химико-генетическое исследование водотоков урбанизированных территорий в проектной деятельности школьников // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. Ст. 17.
Bykovskaya N.V., Shishlova M.A., Shishlova T.M. Chemical and genetic study of watercourses of urbanized territories in the project activity of schoolchildren. *Modern problems of science and education*, 2021, no. 3, art. 17. (In Russ.).

8. Шишлова М.А., Ким О.Л., Савченкова А.Р. Методические особенности организации и сопровождения школьного проекта по химии // Животный и растительный мир Дальнего Востока: материалы региональной научной конференции, Уссурийск, 20 апреля 2020 года / Дальневосточный федеральный университет; отв. ред. А.С. Коляда. Уссурийск, 2020. Вып. 33. С. 40–45.
Shishlova M.A., Kim O.L., Savchenkova A.R. Methodological features of the organization and support of a school chemistry project. *Animal and plant world of the Far East: Materials of a regional scientific conference, Ussuriysk, April 20, 2020*. Ed. A.S. Kolyada. Iss. 33. Ussuriysk, Far Eastern Federal University Publ., 2020, pp. 40–45. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Шишлова Марина Александровна – кандидат биологических наук, доцент, доцент Департамента теории и практики преподавания математики, информатики и естественных наук, Школа педагогики Дальневосточного федерального университета (Владивосток, Российская Федерация)

✉ shishlova1@rambler.ru

Marina A. Shishlova, Candidate of Biology Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Theory and Practice of Teaching Mathematics, Computer Science and Natural Sciences, School of Education, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation)

Статья поступила / Received: 10.06.2024.

Доработана после рецензирования / Revised: 18.06.2024.

Принята к публикации / Accepted: 16.08.2024.