

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ И ТЕХНОЛОГИИ

ISSN 2500-2112

Эп № ФС77-77602

2021

1 (34)

ISSN 2500-2112

Эл № ФС 77-77602

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ И ТЕХНОЛОГИИ № 1 (34)' 2021

Электронный научный журнал (Электронное периодическое издание)

Главный редактор:

Парфёнова Мария Яковлевна

Заместитель главного редактора:

Горбунова Юлия Александровна

Редакционный совет

Председатель – Семенов А.В., *д-р экон. наук, проф., ректор Московского университета имени С.Ю. Витте;*

Соколов И.А., *академик РАН, д-р техн. наук, директор Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук (ФИЦ ИУ РАН);*

Бородин В.А., *член-корр. РАН, д-р техн. наук, заведующий лабораторией, генеральный директор ФГУП Экспериментального завода научного приборостроения со Специальным конструкторским бюро РАН;*

Зацаринный А.А., *д-р техн. наук, проф., заместитель директора Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук (ФИЦ ИУ РАН), Действительный член Российской академии инженерных наук им. А.М. Прохорова, Академии военных наук, Международной академии связи;*

Курейчик В.М., *д-р техн. наук, проф. Южного федерального университета, г. Таганрог, заместитель руководителя по научной и инновационной деятельности, академик РАЕН, академик Академии инженерных наук Российской Федерации, академик Международной академии информатизации, академик Нью-Йоркской академии наук;*

Колонтаевская И.Ф., *д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой гражданского права и процесса Московского университета имени С.Ю. Витте;*

Сухомлин В.А., *д-р техн. наук, заведующий лабораторией открытых информационных технологий, проф. МГУ им. Ломоносова, проф. МИРЭА, академик Академии информатизации образования, член общественного совета ЦФО, председатель Международного Союза славянских журналистов;*

Yatskiv Irina, *Dr.sc.ing., Professor, Vice-Rector for Science and Development Affairs, Transport and Telecommunication Institute, Riga, Latvia;*

Galya Hristozova, *Dr.sc., Professor, Rector of Burgas Free University, Burgas, Republic of Bulgaria;*

Joksimović Aleksandar, *PhD, Head of Laboratory of Ichthyology and marine fisheries, University of Montenegro, Institute of Marine Biology, Montenegro.*

**Все права на размножение и распространение в любой форме остаются за издательством.
Нелегальное копирование и использование данного продукта запрещено.**

Системные требования: PC не ниже класса Pentium III; 256 Mb RAM; свободное место на HDD 32 Mb; Windows 98/XP/7/10; Adobe Acrobat Reader; дисковод CD-ROM 2X и выше; мышь.

© ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО	7
<i>Поначугин Александр Викторович</i>	

МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РАДОСТИ УЧЕБНОГО ТРУДА	13
<i>Андреева Юлия Владимировна</i>	

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	21
<i>Боронихина Ирина Олеговна</i>	

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ В ИЗУЧЕНИИ ДИСКУРСА	27
<i>Грейдина Надежда Леонидовна</i>	

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	33
<i>Елькина Ирина Юрьевна</i>	

ПРОБЛЕМА ПЕРЕСТРОЙКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД ВУЗОВСКОЙ АДАПТАЦИИ	39
<i>Комиссарова Ольга Александровна</i>	

РОЛЬ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В ПРОФИЛАКТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ	44
<i>Лаврухина Оксана Вячеславовна</i>	

ПРАВОСОЗНАНИЕ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ДЛЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	52
<i>Лодкина Тамара Владимировна, Дрянных Наталия Викторовна, Лодкин Александр Евгеньевич</i>	

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ УСПЕВАЕМОСТИ УЧЕБНЫХ ГРУПП.....	61
<i>Цветков Виктор Яковлевич, Rogov Игорь Евгеньевич</i>	

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ИЗМЕНЕНИЕ ФУНКЦИЙ И РОЛИ ЕВРОПЕЙСКОГО ПАРЛАМЕНТА В РАМКАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СООБЩЕСТВА И ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА НА ОСНОВании БАЗОВЫХ ДОГОВОРОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ.....	69
<i>Лобанов Роман Олегович</i>	

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ГУМАНИТАРНЫХ ПОДХОДОВ И ОЦЕНОК (ЧАСТЬ 2)	79
<i>Потатуров Василий Александрович</i>	
МЕТОДОЛОГИЯ СЛОЖНОСТИ	85
<i>Тимощук Алексей Станиславович</i>	

CONTENTS

EDUCATIONAL ENVIRONMENT

PEDAGOGICAL MONITORING OF STUDENTS 'ACTIVITIES USING ELECTRONIC PORTFOLIO.....	7
<i>Ponachugin A.V.</i>	

METHODS AND TECHNOLOGIES OF TEACHING

THE SITUATION OF SUCCESS AS AN EDUCATIONAL RESOURCE AND TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF THE JOY OF EDUCATIONAL WORK.....	13
<i>Andreeva Ju.V.</i>	

WEB-QUEST TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY	21
<i>Boronikhina I.O.</i>	

MODERN METHODOLOGICAL GUIDELINES IN THE STUDY OF DISCOURSE	27
<i>Greydina N.L.</i>	

IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF STUDENT-CENTERED LEARNING IN THE CONTEXT OF THE USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES	33
<i>Elkina I.Yu.</i>	

THE REBUILDING PROBLEM OF THE EMOTIONAL PERSONALITY SPHERE OF FIRST-YEAR STUDENTS IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO THE UNIVERSITY CONDITIONS	39
<i>Komissarova O.A.</i>	

THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN THE PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF STUDENTS.....	44
<i>Lavruhina O.V.</i>	

THE LEGAL AWARENESS AS A SYSTEM-FORMING FACTOR IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE LAWYERS FOR LAW ENFORCEMENT ACTIVITIES	53
<i>Lodkina T.V., Dryanykh N.V., Lodkin A.E.</i>	

FUNCTIONAL APPROACH TO THE ASSESSMENT OF ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDY GROUPS.....	61
<i>Tsvetkov V.Ya., Rogov I.E.</i>	

METHODOLOGICAL RESEARCHES

ALTERATIONS IN THE FUNCTIONS AND ROLES OF THE EUROPEAN PARLIAMENT WITHIN THE EUROPEAN COMMUNITY AND THE EUROPEAN UNION IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH AND EARLY TWENTY-FIRST CENTURIES ON THE BASIS OF THE BASIC EUROPEAN INTEGRATION TREATIES.....	69
<i>Lobanov R.O.</i>	

DIGITALIZATION OF EDUCATION THROUGH THE PRISM OF HUMANITARIAN APPROACHES AND ASSESSMENTS (PART 2)	79
<i>Potaturov V.A.</i>	
COMPLEXITY METHODOLOGY	85
<i>Timoshchuk A.S.</i>	

УДК 378.14.015.62

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО

Поначугин Александр Викторович,

канд. экон. наук, доцент,

e-mail: sasha3@bk.ru,

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(Мининский университет), г. Нижний Новгород

Целью статьи является обоснование значимости педагогического мониторинга деятельности студентов с применением цифровых технологий, а именно электронного портфолио. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что важным вопросом современного образования является разработка, апробация и дальнейшее внедрение системы мониторинга качества образовательного процесса в вузах. Педагогический мониторинг деятельности студентов способствует их академическому и личностному развитию, что является неотъемлемой составляющей в практике приобретения общекультурных и профессиональных компетенций. Одним из инструментов такого мониторинга является электронное портфолио, которое дает наглядное представление о приобретенных студентами компетенциях и позволяет обозначить индивидуальную траекторию их творческого развития. Документально подтвержденные достижения студентов являются элементами профессионального резюме и могут быть интересны потенциальным работодателям. В работе проведено эмпирическое исследование и педагогический эксперимент на базе Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. По результатам проведенных исследований сделаны выводы о значимости электронного портфолио как новой технологии оценивания не только учебной деятельности обучающихся, но и их личностных, общественно значимых и академических достижений.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, педагогический мониторинг, проектная деятельность, профессиональные компетенции, электронное портфолио

PEDAGOGICAL MONITORING OF STUDENTS 'ACTIVITIES USING ELECTRONIC PORTFOLIO

Ponachugin A.V.,

candidate of economic sciences, associate professor,

e-mail: sasha3@bk.ru,

Minin State Pedagogical University of Nizhny Novgorod (Minin University), Nizhny Novgorod

The purpose of the article is to substantiate the importance of pedagogical monitoring of students ' activities using digital technologies, namely, an electronic portfolio. The relevance of the research topic is due to the fact that an important issue of modern education is the development, testing and further implementation of a system for monitoring the quality of the educational process in universities. Pedagogical monitoring of students ' activities contributes to their academic and personal development, which is an integral component in the practice of acquiring general cultural and professional competencies. One of the tools of such monitoring is an electronic portfolio, which provides a visual representation of the competencies acquired by students and allows them to identify the individual trajectory of their creative development. Documented achievements of students are elements of a professional resume and may be of interest to potential employers. In this paper, an empirical study and a pedagogical experiment were conducted on the basis of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin. Based on the results of the conducted research, conclusions are drawn about the importance of the electronic portfolio as a new technology for evaluating not only the educational activities of students, but also their personal, socially significant and academic achievements.

Keywords: research activities, pedagogical monitoring, project activities, professional competencies, electronic portfolio

DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-7-12

Введение

Успешное освоение профессиональных компетенций, в первую очередь, осуществляется через научно-исследовательскую и проектную деятельность, которые должны носить системный характер. Такие виды деятельности направлены на развитие самообразования, творческого подхода в решении профессиональных задач, взаимосвязи теории и практики. Хорошо мотивированный выпускник после окончания учебного заведения будет осознанно стремиться к дальнейшему самообразованию и совершенствованию своих знаний в профессиональной области.

Использование цифровых технологий значительно расширило сферы применения результатов научно-исследовательской и проектной деятельности и повысило оперативность их внедрения в практику. Выявление потенциала реализации метода проектов средствами цифровых технологий позволит раздвинуть его границы воздействия на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов [7]. Научно-исследовательская и проектная деятельность бакалавров и магистров как будущих специалистов в условиях цифровизации приводит к необходимости, с одной стороны, направлять командные усилия для достижения общей цели, с другой – требует изучения не только предметной области, но и новых цифровых технологий, способствуя их саморазвитию и самообразованию [4]. Такие кумулятивные навыки обучающихся являются благодатной почвой для успешного вхождения будущих выпускников вузов в «цифровую экономику» страны, их быстрому включению в программы по применению «сквозных» цифровых технологий и готовности к цифровому будущему.

Смена парадигмы в образовании, связанная с развитием цифровых технологий, привела к переходу от портфолио бумажного формата к электронному, в результате чего функции портфолио были улучшены за счет добавления интерактивности, мобильности, возможности совместного использования и уменьшения нагрузки на преподавателей. В настоящее время интеграция электронного портфолио в образование рассматривается как неотъемлемая часть многих курсов и программ, начиная от школьного до послевузовского образования.

Педагогический мониторинг включает в себя систему организации, поиска, сбора, переработки, хранения и использования информации о функционировании образовательной системы, объекта наблюдения, дающую возможность для прогноза его развития [1].

В 2015 году в России был утвержден профессиональный стандарт педагога профессионального образования. Одна из функций – организация научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельности обучающихся. Одним из инструментов педагогического мониторинга результатов таких видов деятельности является электронное портфолио студентов.

Материалы и методы исследования

Обзор соответствующей литературы по использованию электронного портфолио предполагает гибкость электронного портфолио с точки зрения развития навыков обучения, обратной связи, оценки, доступности, обслуживания, экономической эффективности и конфиденциальности. По словам Абрами и Барретта, электронное портфолио позволяет студентам отточить свои технические навыки [5]. Студенты, работающие с электронным портфолио, наряду с развитием самостоятельного обучения и навыков самооценки, повышают навыки цифровой грамотности. Некоторые авторы считают электронное портфолио отличным инструментом для развития у пользователей критического мышления и навыков решения проблем. Еще одним важным аспектом портфолио является его функция по документированию и фиксации процесса обучения студентов. Функция основана на социокультурной перспективе обучения, которая предполагает, что документирование достижений играет незаменимую роль в упрощении обучения. Таким образом, электронные портфолио позволяют пользователям собирать достижения своего обучения в различных форматах, начиная от аудио-, видеофайлов, машинописных текстов и других мультимедийных элементов [6].

Ряд исследований свидетельствует о том, что электронные портфолио более рентабельны по сравнению с бумажными портфолио, поскольку они портативны и к ним легко получить доступ в любое

удобное время, а также отсутствует территориальная привязка. Кроме того, широкое использование мобильных телефонов, планшетов и других портативных устройств проложили путь для проектирования и разработки мобильных версий электронных портфолио. Мобильность электронных портфолио позволяет их пользователям быстро делиться своим портфолио с соответствующими заинтересованными сторонами, потенциальными работодателями. Студенты, работающие со своим портфолио, могут оценивать свой прогресс, делиться им с преподавателями, которые, в свою очередь, могут просматривать портфолио и при необходимости обеспечивать обратную связь. Таким образом, электронное портфолио является не только эффективным инструментом для обучения, но и экономит время и сокращает нагрузку на преподавателя, который может контролировать успеваемость студентов в удобное время, не встречаясь с ними лицом к лицу.

В настоящее время многие вузы по всему миру используют и внедряют электронные портфолио в свои программы, чтобы обеспечить мониторинг профессионального роста, развития навыков рефлексивного мышления и самооценки [2; 8]. В результате студенты получили эффективный инструмент для выявления и документирования своих достижений в обучении, личностном развитии, научной, спортивной, творческой и других видах деятельности [3].

Результаты исследования

В качестве примера рассмотрим электронное портфолио, формируемое студентами Мининского университета. Каждый студент имеет доступ к личному портфолио на сайте университета (<https://ya.mininuniver.ru/portfolio>), где могут быть выложены все его достижения за время обучения. Структура и содержание электронного портфолио студента Мининского университета представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Структура и содержание электронного портфолио студента

Виды деятельности	Содержание
Учебная	Образование; баллы ЕГЭ; победы в олимпиадах и конкурсах; учебные проекты; характеристика и отзывы; лучшие работы по учебным дисциплинам; курсовые работы; иное
Научно-исследовательская и проектная	Публикации и участие в научных конференциях, грантовой деятельности; патенты; научные успехи; научная работа; научные проекты
Личностно-профессиональное развитие	Опыт работы; автобиография; интересы; дополнительное образование; владение персональным компьютером; знание иностранных языков
Общественная	Опыт работы в органах самоуправления; участие в реализации социальных проектов
Спортивная	Получение наград, медалей, кубков, призов по результатам участия в спортивных соревнованиях; участие в спортивных мероприятиях; выполнение нормативов и требования знака отличия комплекса ГТО
Культурно-творческая	Награды, призы, премии в рамках культурно-творческой деятельности; публичное представление созданного произведения литературы или искусства; участие в культурно-творческой деятельности; систематическое участие в деятельности культурно-творческих объединений

Представление в электронном портфолио достижений студентов Мининского университета рассмотрим на примере раздела «Научно-исследовательская и проектная деятельность». Данный раздел электронного портфолио содержит результаты научно-исследовательской и проектной деятельности студента, которые могут относиться к различным типам: тезисы, доклады, статьи, методическое пособие, автореферат, патент, дипломный проект и др. Имеется возможность фильтрации результатов по типу (рисунок 1), а также сортировки по дате участия в том или ином мероприятии (рисунок 2).

В электронном портфолио возможно отследить достижения в области научно-исследовательской и проектной деятельности студента на протяжении всего срока его обучения. Имеется возможность определить наибольшую заинтересованность в том или ином типе представления результатов (то есть, в каком виде чаще представлены достижения студента – в виде научных статей; докладов об участии в проектах; патентов или др.). Также в электронном портфолио наглядно представлена количественная составляющая достижений студента за определенные периоды обучения (можно отследить, сколько достижений имеется у студента за конкретный семестр или учебный год).

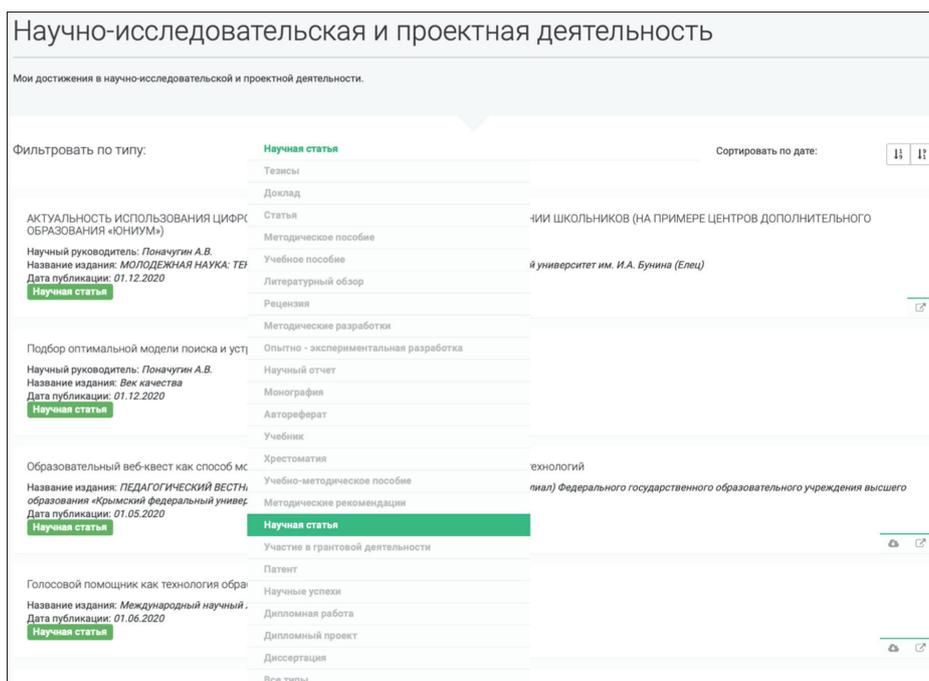


Рисунок 1 – Фильтрация результатов по типу

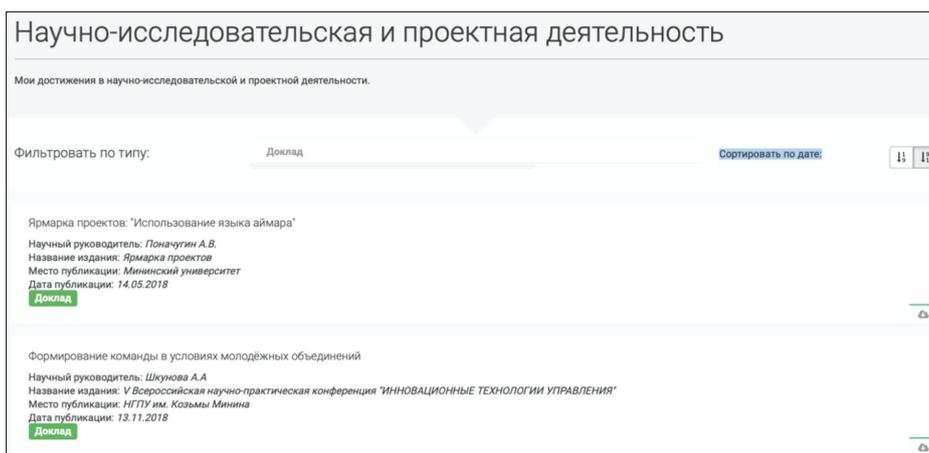


Рисунок 2 – Сортировка результатов по дате участия

Портфолио является индивидуальным оценочным средством, позволяющим проследить динамику профессионального роста студента в течение его обучения. Проследим положительную количественную и качественную динамику достижений с 1-го по 4-й курс в научно-исследовательской и проектной деятельности на примере портфолио студента, обучающегося в Мининском университете по направлению бакалавриата «Прикладная информатика» (таблица 2).

Таблица 2 – Динамика достижений студента

Курс/уч. год	Всего достижений	Содержание
1-й курс (2017–2018 уч. г.)	2	1 доклад на мероприятии «Ярмарка проектов» 1 научная статья в журнале, входящем в перечень РИНЦ
2-й курс (2018–2019 уч. г.)	6	5 научных статей в журналах, входящих в перечень РИНЦ 1 научная статья в журнале, входящем в перечень ВАК
3-й курс (2019–2020 уч. г.)	7	5 научных статей в журналах, входящих в перечень РИНЦ 2 научные статьи в журнале, входящем в перечень ВАК
4-й курс текущий (2020–2021 уч. г.)	6	5 научных статей в журналах, входящих в перечень РИНЦ 1 научная статья в журнале, входящем в перечень ВАК

Как видно из таблицы 2, на первом курсе студент опубликовал всего 2 работы, на втором – 6, на третьем – 7, на четвертом – 6 (с учетом, что учебный год еще не закончился). Следовательно, студент проявляет интерес к научной деятельности. Также можно отметить качественное изменение опубликованных научных статей. Помимо работ, опубликованных в журналах РИНЦ, начиная со второго курса, студент имеет публикации в журналах, входящих в перечень ВАК, что явно говорит о высоком качестве работ.

Можно сделать вывод, что заполненное электронное портфолио студента является «копилкой» его академических, личных, профессиональных и иных достижений, что дает наглядное представление о приобретенных компетенциях, дающих студенту возможность быть конкурентоспособным и открытым для работодателя.

Заключение

Внедрение в образовательную практику университета системы педагогического мониторинга научно-исследовательской и проектной деятельности студентов через электронное портфолио позволит сделать картину результативности научной работы студентов более наглядной и открытой, позиционировать исследовательскую деятельность студентов как профессионально значимую норму в управленческом и мотивационном аспектах. Заполненное в соответствии с методическими рекомендациями электронное портфолио представляет инструмент, позволяющий отобразить достоверную оценку приобретенных знаний, умений и навыков студентов на протяжении всего срока обучения, а также определить индивидуальную траекторию творческого развития обучающихся.

Список литературы

1. Педагогический словарь / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
2. *Поначугин А.В.* Мониторинг качества образования как важный фактор подготовки бакалавров в области прикладной информатики // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 1. – С. 4.
3. *Сажина О.В.* Диагностика учебных достижений студентов как показатель эффективности реализации образовательных программ // Молодой ученый. – 2015. – № 13 (93). – С. 691–694.
4. *Самерханова Э.К., Балакин М.А.* Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 2. – С. 4.
5. *Abrami P., Barrett H.* Directions for research and development on electronic portfolios // Canadian Journal of Learning and Technology. – 2005. – Vol. 31, No. 3. – P. 1–15.
6. *Heath M.* Are you ready to go digital? The pros and cons of electronic portfolio development // Library Media Connection. – 2005. – Vol. 23, No. 7. – P. 66.
7. *Samerkhanova E.K., Bahtiyarova L.N., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Ponachugin A.V.* Creation of a modern digital environment for managing the educational programs in university // Lecture notes in networks and systems. – 2020. – Vol. 73. – P. 1263–1273.
8. The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: Do they make a difference? / P.D. Tucker [et al.] // Educational administration quarterly. – 2003. – Vol. 39, No. 5. – P. 572–602.

References

1. Pedagogicheskij slovar' / V.I. Zagvyazinskiĭ, A.F. Zakirova, T.A. Strokova [i dr.]; pod red. V.I. Zagvyazinskogo, A.F. Zakirovoj. – M.: Akademiya, 2008. – 352 s.
2. *Ponachugin A.V.* Monitoring kachestva obrazovaniya kak vazhnyj faktor podgotovki bakalavrov v oblasti prikladnoj informatiki // Vestnik Mininskogo universiteta. – 2020. – T. 8, № 1. – S. 4.
3. *Sazhina O.V.* Diagnostika uchebnyh dostizhenij studentov kak pokazatel' effektivnosti realizacii obrazovatel'nyh programm // Molodoj uchenyj. – 2015. – № 13 (93). – S. 691–694.
4. *Samerhanova E.K., Balakin M.A.* Podgotovka rukovoditelej professional'nyh obrazovatel'nyh programm k rabote v usloviyah cifrovoj sredy vuza // Vestnik Mininskogo universiteta. – 2020. – T. 8, № 2. – S. 4.

5. *Abrami P., Barrett H.* Directions for research and development on electronic portfolios // *Canadian Journal of Learning and Technology*. – 2005. – Vol. 31, No. 3. – P. 1–15.
6. *Heath M.* Are you ready to go digital? The pros and cons of electronic portfolio development // *Library Media Connection*. – 2005. – Vol. 23, No. 7. – P. 66.
7. *Samerkhanova E.K., Bahtiyarova L.N., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Ponachugin A.V.* Creation of a modern digital environment for managing the educational programs in university // *Lecture notes in networks and systems*. – 2020. – Vol. 73. – P. 1263–1273.
8. The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: Do they make a difference? / P.D. Tucker [et al.] // *Educational administration quarterly*. – 2003. – Vol. 39, No. 5. – P. 572–602.

УДК 37

СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РАДОСТИ УЧЕБНОГО ТРУДА

Андреева Юлия Владимировна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры политологии, истории и гражданского права,

e-mail: andreeva_u_v@insto.ru,

Башкирский институт социальных технологий (филиал) Академии труда и социальных отношений, г. Уфа

В статье объединены научно-педагогические представления о ситуации успеха как источнике и способе развития радости учебного труда. В качестве концептуальных основ создания ситуации успеха предложены: идея завтрашней радости А.С. Макаренко; идея радости познания В.А. Сухомлинского; идея радости сотрудничества Ш.А. Амонашвили. На данной основе в качестве ведущего условия развития радости учебного труда заявлена ситуация успеха. В статье раскрывается педагогическое содержание ситуации успеха как возможности развития радости учебного труда, выделяются скрытые и внутренние механизмы ее создания в учебной деятельности. Показывается, что ситуация успеха – это такие педагогические условия, в которых у человека всегда открывается возможность достижения лично значимого учебного результата и оценки его как успешного, который сопровождается чувством радости. Без ощущения радости нет познавательного интереса и желания учиться. Ситуация успеха – это возможность переживания радости, которая способствует повышению познавательной активности и учебной мотивации, а также академической успеваемости учащихся. Прикладная интерпретация и иллюстрация отражают этапы возможной радости в учебно-педагогическом взаимодействии, переходящем в лично развивающее сотрудничество. Исходя из многоаспектной сущности ситуации успеха, построена и дополнена классификация ее видов и представлена авторская педагогическая технология ее создания в учебной деятельности.

Ключевые слова: ситуация успеха, радость, мотивация достижения успеха

THE SITUATION OF SUCCESS AS AN EDUCATIONAL RESOURCE AND TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF THE JOY OF EDUCATIONAL WORK

Andreeva Ju.V.,

candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor at the department of political science, history and civil law,

e-mail: andreeva_u_v@insto.ru,

Bashkir Institute of social technologies (branch) Academy of Labor and Social Relations, Ufa

The article combines scientific and pedagogical ideas about the situation of success as a source and method of developing the joy of educational work. As a conceptual basis for creating a situation of success, the following are proposed: the idea of tomorrow's joy by A.S. Makarenko; the idea of the joy of knowing by V.A. Sukhomlinsky; the idea of the joy of cooperation by S.A. Amonashvili. On this basis, the situation of success is stated as the leading condition for the development of the joy of educational work. The article reveals the pedagogical content of the situation of success as an opportunity for the development of the joy of educational work, highlights the hidden and internal mechanisms of its creation in educational activities. It is shown that the situation of success is such pedagogical conditions in which a person always has the opportunity to achieve a personally significant educational result and evaluate it as successful, which is accompanied by a sense of joy. Without a sense of joy, there is no cognitive interest and desire to learn. A success situation is an opportunity to experience joy, which contributes to increased cognitive activity and learning motivation, as well as academic performance of students. The applied interpretation and illustration reflects the stages of possible joy in educational and pedagogical

interaction, which turns into personal-developing cooperation. Based on the multidimensional nature of the situation of success, we have built and supplemented the classification of its types and presented the author's pedagogical technology of its creation in educational activities.

Keywords: success situation, joy, motivation to achieve success

DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-13-20

Введение

Бурные преобразования и трансформации в сфере образования требуют новых подходов и анализа педагогических идей, способствующих внешней стабильности и внутреннему равновесию. Среди множества возможностей обучения (онлайн и очно) студенту необходимо сохранять познавательный интерес и определенную академическую успеваемость. Этому не всегда способствуют большие объемы учебной информации. Чтобы справиться с интеллектуальными и эмоциональными перегрузками, студенту, как и преподавателю, требуется овладеть множеством сопутствующих профессиональных и личностных компетенций, жестких и мягких навыков, соотнося желания родителей, педагогические цели и ученические возможности. Другими словами, условия учебного и педагогического труда, в соответствии с изменяющимся экономическим спросом требуют от личности некоторой адаптации к новым реалиям. Молодым людям потребуется еще в период профориентации проявить свои творческие возможности и личностные ресурсы; индивидуальные способности и знания, соответствующие их типу личности. Здесь выбор профессии должен будет сопровождаться достижением успеха, личностным воплощением замыслов и творческим самовыражением в избранной профессии.

Для подрастающей личности уже со школьной скамьи становится важной оценка ее деятельности, которая чаще всего выражается в признании индивидуальных заслуг личности перед обществом. На закате карьеры и с выходом на пенсию для личности, как для профессионала, на первом месте – бережное сохранение своих достижений: грамот, медалей и призов, которые служат подтверждением внутренних усилий и атрибутом внешнего достигнутого ими успеха.

На сегодняшний день в массовой культуре под успехом понимается удачная карьера, предполагающая высокий материальный достаток, а успех приравнивается к достижению богатства и общественного признания. Кроме подсчета материальных благ в понятие успеха вкладываются и другие количественные показатели, предполагающие постоянное сравнение себя с другими. Но следует заметить, что такой процесс формирования «успешной личности» не предполагает развитие внутреннего потенциала и носит мнимый характер. Тогда как истинно профессиональная творческая самореализация – это конструктивная деятельность, присущая психологически зрелой личности с уникальной индивидуальностью.

В рамках наших научных интересов находится психологически здоровая личность, ориентированная не на внешний успех и не на мнимую самореализацию, а на успех, соотносенный с чувством радости, профессионального долга, гордости за свой труд, на здоровое развитие своих внутренних ресурсов, личностных возможностей, согласованных с внешними ожиданиями и социальными запросами.

Задача исследования

С учетом противоречий (между внешними атрибутами успеха, социальным престижем и признанием заслуг личности перед обществом с одной стороны; и наличием стремления к продуктивной учебной деятельности, сопровождаемой чувством радости и морального удовлетворения от итогов своего труда – с другой) раскрыть педагогическое содержание ситуации успеха как возможности развития завтрашней радости (по А.С. Макаренко) – творческой самореализации студента; радости познания (по В.А. Сухомлинскому); радости сотрудничества (по Ш.А. Амонашвили); показать скрытые и внутренние механизмы ее создания в учебной деятельности.

Обращаясь к трудам отечественных педагогов, следует отметить, что в рамках создания ситуации успеха системообразующим фактором является радость. Так, например, показательно, что именно педагоги, а не психологи, склонны были видеть в успехе переживания радости. Еще К.Д. Ушинский говорил о «чувстве успеха»; А.С. Макаренко – о «завтрашней радости» [7]; В.А. Сухомлинский – о «радости познания» [8], а наш современник Ш.А. Амонашвили – о «радости сотрудничества» [1]. В рамках образовательного процесса радость служит воспитательным механизмом и учебным мотивом, способствующим творческому развитию личности и даже ее профессиональной самореализации. Заметим также, что не только ученик может испытывать радость от уважения со стороны учителя, от познания нового, но и учитель может испытывать радость от переживания личностного вклада в создание красоты урока, и если не от осознания значимости учительской профессии, то – от осознания и переживания неопределенности педагогического труда, от уважения со стороны ученика, от вдохновения и творчества.

Приведем в пример несколько педагогических ситуаций успеха в классификации А.С. Белкина [3] по типам радости, а также раскроем технологические основы и психологические скрытые основы ее создания. Среди типов ситуации успеха он выделил: 1) «общую радость»; 2) «сбывшуюся радость»; 3) «радость познания». Каждая снабжена своими педагогическими приемами и техниками, которые позволяют такую радость воплотить.

Ситуация успеха – результат продуманной стратегии учителя, которая строится по принципу непрямого педагогического воздействия путем взаимодействия и создания воспитывающих условий: педагогических ситуаций, которые формируют личность, закладывают основы воспитания ее положительных качеств. Так, А.С. Белкин разработал технологию создания ситуации успеха в учебной деятельности, которую он рассматривал как сочетание благоприятных педагогических условий, в рамках которых ребенок *получал или открывал для себя* возможность достижения успеха.

Методом исследования выступает сама ситуация успеха, которая создается с целью повышения академической успеваемости, познавательной активности и учебной мотивации студентов.

Типы ситуаций успеха

Среди всего многообразия типов ситуаций успеха приведем в пример некоторые из них.

1. Ситуация успеха по типу неожиданной радости – это такая педагогическая ситуация, в которой у ребенка появляется чувство удовлетворения от того, что результаты учебной деятельности превзошли его ожидания. Такая ситуация является результатом продуманной стратегии учителя, а для ученика (от младшего школьника до подростка) она остается неожиданной. Если предположить, что это от того, что помощь в достижении успеха со стороны учителя носит скрытый характер, то такая стратегия учителя обладает большим воспитывающим потенциалом в плане формирования у учеников академической самостоятельности и способности достигать успеха в учебной деятельности своими силами.

Сама идея достижения высоких учебных результатов силами самих учеников принадлежит В.А. Сухомлинскому и подтверждает развитие идей гуманистической педагогики А.С. Макаренко, способной поставить ребенка в позицию субъекта, хозяина своей судьбы, творца собственной жизни и борца за лучшее в ней, «борьбы с иждивенческими наклонностями». Ситуация успеха по типу «неожиданная радость» позволяет ребенку неожиданно для себя раскрыть свои собственные возможности, почувствовать свое: «Я могу!». Среди приемов создания такой ситуации – «Лестница» и «Даю шанс», которые направлены на актуализацию учебных мотивов и мотива достижения успеха. Второе название у приема «Даю шанс» – «Мотивировка». Так, педагогический прием «Лестница» побуждает ребенка двигаться по пути своего личностного развития поступательно вверх, или, как говорил А.С. Макаренко, – «вперед и выше»: от незнания к знанию; по пути нравственного совершенствования личности с заранее намеченной учителем траекторией личностного развития.

Подготовленные педагогические ситуации, при которых ученик получает возможность неожиданно раскрыть для самого себя собственные возможности – результат продуманной стратегии учителя, для которого успехи детей вполне ожидаемы; тогда как для них самих зачастую они остаются при-

ятной и притягательной неожиданностью. Подобные ситуации учитель может и не готовить специально, но его воспитательный дар проявится в том, что он этот момент не упустит, правильно его оценит, сумеет его материализовать.

2. Ситуация успеха по типу общей радости – это такая ситуация, в которой ребенок получает нужную для себя реакцию коллектива, то есть такую и только ту реакцию, которая дает ребенку почувствовать свою нужность, принадлежность к коллективу и побуждают его к приложению сил для достижения запланированного учебного результата. А.С. Белкин пишет: «Общая радость – это, прежде всего, эмоциональный отклик окружающих на успех члена своего коллектива» [3]. Общая радость – радость особого психологического свойства. С одной стороны, это положительная эмоциональная и нравственная реакция коллектива, а именно той его части, мнением которой ученик особенно дорожит. С другой – это такая реакция общественности, которая, говоря словами экзистенциальных философов, «укрепляет растущего человека в его существовании»: придает ему сил, открывает для него новые возможности и горизонты. Понимая и очерчивая для себя границы своего существования, человек осознаннее относится к личностным ресурсам, бережно относится к себе и итогам своей деятельности.

Возможность общей радости открывается в ситуации успеха для каждого, но, как отмечает А.С. Белкин, – «для каждого, но не для любого: это радость за тех, кого уважают, в успехах которого видят общий престиж»¹. Речь идет о радости, которая, скорее, гордость и честь за тех, с кем учился, выраженная в словах: «Мы учились в одном классе!»; «Мы с ним вместе трудились над проектом, ходили в поход, участвовали в олимпиаде!», то есть участвовали в общем деле, сопровождаемом не только общими радостями, но и общими успехами в учении, разделенными с другими.

В этой общей радости наиболее ярко проявляет себя сплоченность в коллективе, что является показателем создания благоприятного психологического климата ученического коллектива.

К общей радости принято относить только те эмоциональные реакции коллектива, которые окрыляют ребенка, подпитывают его, вдохновляют на новые свершения, помогают ученику достичь успеха своими силами, преодолеть трудности на пути к нему и оценить сам успех как лично значимое и социально одобряемое достижение. Заметим, здесь уже не частные оценки учителя, выраженные в похвале, одобрении, эмоциональной поддержке и действенной помощи, а эмоциональный отклик ученического коллектива, который по совокупности своих благоприятных оценок образует общественное признание. А общественное признание (собственно, как и общественное порицание) еще со времен А.С. Макаренки было мощным и целенаправленным психологическим рычагом формирования личности, другими словами, служил средством воспитательного влияния.

Среди приемов создания такой ситуации: прием 1 – «Следуй за нами» – разновидность личного примера, который, как известно, эмоционально заразителен [5]. Эмоциональная реакция, отклик окружающих выступает воспитывающим фактором, побуждающим личность к дальнейшим усилиям в достижении успеха и в преодолении трудностей на пути к нему, а также – к открытию радости нового; прием 2 – «Эмоциональный всплеск» – также построен на эмоциональном заражении. Это как раз та педагогическая ситуация, в рамках которой учиться плохо не модно, идет цепная реакция достижений от ученика к ученику. Мощным эмоциональным зарядом обладает слово учителя, которое побуждает мыслить и действовать, вызывает горячие чувства познания и открытия нового; прием 3 – «Эмоциональное заражение» – как педагогический инструмент и эффективное средство оздоровления атмосферы коллектива; прием 4 – экспрессивное воздействие – педагогическое внушение, выраженное в призыве взяться за ум, приступить к делу; прием 5 – «Обмен ролями, или о пользе занятий, которые ведутся неправильно» – похож по содержанию на прием «Умышленная ошибка» Ш.А. Амонашвили. Прием построен на принципе: «Только обучая, человек учится сам».

Цель всей педагогической стратегии учителя – высвободить интеллектуальные силы учащихся и придать им мощный эмоциональный заряд и энергию. Общая радость как лакмусовая бумажка служит показателем череды успехов у нескольких ученических групп, объединенных в коллектив.

¹ Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 192 с. – С. 54.

3. Ситуация успеха по типу радости познания – это специфический вид ситуации успеха, который возможен только при наличии эмоционального контакта между всеми участниками учебно-педагогического процесса, потому что познание происходит и с учетом навыков самопознания. Здесь условием познания становится общение, передача и усвоение знаний учащихся проходит в процессе делового и межличностного взаимодействия. Так, например, педагогический прием «Эврика» создает условия, в которых ученик открывает новое для себя своими силами. Прием «Линия горизонта» – это наметка индивидуального плана и маршрута личных достижений. В нашем исследовании мы сопроводили прием таким педагогическим средством, как «Тетрадь успеха» или «Дневник достижений», в которых фиксировались новые достижения, открывающие перспективу познания и радости. Прием близок к технике самоконтроля, широко используемой в психотерапии зарубежных стран. Таким образом, развивается самооценка ученика, он сам оценивает свои результаты с позиции личностной значимости, он остается самим собой, опирается на себя, верит в свои силы и достигает успеха своими силами. Развивается самостоятельность, вера в свои силы на основе знания своих сильных сторон личности, открывается перспектива деятельности и личностного развития. Так, «завтрашняя радость» развивается на основе «радости познания»: цели ставятся на основе прошлого опыта успеха и неудач, точнее, позитивного мышления, анализа, в результате которого недостатки устраняются, а успехи нарастают и закрепляются.

Успех как результат учебной деятельности всегда подвергается оценке, если она положительна, то сопровождается чувством *радости*, гордости и эмоционального подъема.

Результаты исследования

С точки зрения автора, ситуация успеха – такие педагогические условия, в которых у человека всегда открывается возможность достижения личностно значимого учебного результата и оценки его как успешного, который сопровождается чувством радости. Без ощущения радости нет познавательного интереса и желания учиться.

Ситуация успеха – это возможность переживания радости, которая способствует повышению познавательной активности и учебной мотивации, а также академической успеваемости учащихся.

Радость и успех – категории индивидуальные, но не абстрактные. Радость от успеха у младшего школьника отличается от радости успеха у подростка. Так, в основе учебных достижений младшего школьника лежит желание заслужить одобрение старших, желание порадовать маму, тогда как подростки ждут от успеха признания сверстников и значимых взрослых.

Есть в нашей копилке особый тип ситуации успеха, который пока не обозначается в большой науке и никак не называется, но описан в отдельных научных исследованиях нашими современными педагогами (Т.В. Белова, Е.А. Ефимова). Они доказывают, что *ситуация успеха – это условие творческой самореализации учителя, поскольку сама благоприятная ситуация способствует повышению мотивации, уровня притязаний личности, а также целей, среди которых познание и общение*. Саму ситуацию успеха (по типу «отдельная радость учителя» – название наше) авторы определяют как «комплекс оптимальных приемов, с целью включения каждого учителя в активную профессиональную деятельность на уровне ее профессиональных возможностей» [4, с. 24, 25]. Подобный тип ситуации успеха представляет для нас особый научный интерес, это та педагогическая ситуация, которую условно можно обозначить как «отдельная радость учителя».

В рамках избранной нами темы определенный научный интерес представляют также идеи Ю.А. Киселевой. В ее исследовании ситуация успеха рассматривается как возможность творческого развития личности. Здесь «ситуация успеха – это особое состояние удовлетворения физического и психического напряжения исполнителя дела, создателя явления; ощущение успеха, которое рождается у субъекта деятельности, сумевшего преодолеть свой страх, растерянность, неумение, застенчивость; некий взлет, прыжок вперед и выше в своем личностном развитии» [6, с. 188].

Каждый из компонентов ситуации успеха («общая радость», «радость познания», «будущая радость», «отдельная радость учителя») создает условия для достижения успеха своими силами и в рамках учебной деятельности.

Прикладная интерпретация и иллюстрация результатов исследования

Представим доказательства этому предположению в ходе нашей экспериментальной работы в Восточной экономико-юридической гуманитарной Академии (Академии ВЭГУ, 2013–2015 уч. гг.) и в Башкирском институте социальных технологий (БИСТ, октябрь 2020 – март 2021 уч. г.) в г. Уфе.

Методика создания ситуации успеха предполагала применение приемов «снятия страха»; «мотивировки»; «апелляции к чувству собственного достоинства» по принципу: «Если не ты, то кто?»; похвалы, одобрения и ободрения. К приемам были отнесены: поощрение инициативы; позитивное отношение к удачам; творческим ошибкам; добровольность и возможность выбора форм познавательной деятельности и творческой активности личности; эмпатия к тому, кто учится; свобода от негативных оценок (ненавязывание своей точки зрения); импровизация (отход от шаблона) как меры радости учебного труда.

По итогам проведенного исследования мы согласны с тем, что «применение в профессиональной деятельности приемов создания ситуации успеха вызывает интерес к профессии педагога» [6, с. 25].

В обучении творческим профессиям ситуацию успеха можно развернуть в совокупности педагогических приемов и условий, среди которых:

- снятие страха, психологических зажимов на начальном этапе учебного занятия (с помощью упражнений на восстановление дыхания, спокойной мелодичной речи);
- упражнения, направленные на постепенное наращивание трудностей;
- учет физического состояния и эмоционального самочувствия ученика;
- запас терпения на отработку умения до навыка;
- оценка не результата, а физических усилий и эмоциональных затрат, потребовавшихся для его достижения;

- такая оценка должна способствовать преодолению студентом своего неумения и неопытности, способствовать повышению веры в себя. Такая оценка выражает себя в корректных замечаниях, грамотных дополнениях, поощрениях успехов, оценки промежуточных результатов с помощью педагогического приема «высокая оценка детали»;

- сама деятельность должна быть доступной, но не слишком легкой, требовать гибкости и творчества, приложения сил и внимания;

- оптимистическая установка, подход к студенту с макаренковской оптимистической гипотезой – способность верить в студента и в перспективу его личностного развития.

Становится понятным, почему данный тип ситуации успеха мы обозначили как «отдельная радость учителя». На наш взгляд, она также отражает этапы возможной радости в учебно-педагогическом взаимодействии, переходящем в личностно развивающее сотрудничество.

Заключение

Исходя из многоаспектной сущности ситуации успеха, построена и дополнена классификация ее видов и представлена авторская педагогическая технология ее создания в учебной деятельности. Структура ситуации успеха как формы радости учебного труда содержит компоненты: радость познания, радость признания индивидуальных заслуг личности перед обществом, радость общения, мотивацию на цель, на результат, поощрение усилий, приложение усилий, оценку результата. Анализ научной литературы подвел к рассмотрению ситуации успеха, по крайней мере, с трех сторон: с педагогической – как возможности достижения более высокого в сравнении с предыдущим результата; с социально-этической – как социальной оценки индивидуальных достижений и педагогического признания самоценности личности; с психологической стороны – как момент переживания радости, гордости, личной состоятельности и учебной компетентности. Изучение философской, этической, психологической и педагогической литературы позволяет составить обобщенную характеристику ситуации успеха. Основой моделирования ситуации успеха явились теоретические концепции личностно ориентированного образования (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, Т.В. Белова, Е.А. Ефимова и др.).

Ситуация успеха связана с такими показателями, как достижение результата своими силами; преодоление трудностей на пути к нему; переживание чувства радости, гордости, учебной компетентности за свой труд, адекватная самооценка и оценка достигнутых учебных результатов, соотношенная с педагогической оценкой: похвалой, одобрением и с оценкой ученического сообщества: признанием и эмоциональной поддержкой ученического коллектива. А посему ситуация является ведущим условием профессиональной самореализации личности, которая находит в ней возможность проявить себя с лучшей стороны (реализуя свои планы, развивая учебные интересы, опираясь на ценности достижения результата приложением личных сил).

Современные исследования по педагогике не только допускают возникновение чувства радости, связанного с успехом, но и показывают, как строить свою педагогическую концепцию создания ситуаций успеха по типам радости. Так, уже известны и есть ситуации успеха по типам «общая радость»; «сбывшаяся радость» и, наконец, «радость познания» и «индивидуальная радость учителя». Все это наводит на мысль о необходимости чувства радости как того горючего, от которого зарождается интерес к учению. На основе состояния радости и внутреннего удовлетворения от того, что учебный результат совпал с ожиданиями личности, формируются более сильные мотивы учебной деятельности, формируется устойчивая и адекватная самооценка, сохраняется самоуважение и академическая успеваемость. Здесь успех может стать оптимальным соотношением между ожиданиями личности, ожиданиями ученического коллектива, педагогическими требованиями, родительскими ожиданиями, ученическими возможностями и достигнутыми учебными результатами.

В авторской трактовке ситуация успеха представлена как возможность достижения значимого учебного результата, сопровождаемого чувством радости, компетентности, гордости за свой труд, оцениваемый как успешный, причем на основе реальных достижений успеха, а не пустой похвалы. В этом заключается не только стремление заслужить одобрение, но и испытать радость успеха от приложенных сил, соотношенных с целью и достигнутыми значимыми учебными результатами [6].

Список литературы

1. *Амонашвили Ш.А.* Основы гуманной педагогики: в 20 кн. Кн. 6. Педагогическая симфония. Ч. 1. Здравствуйте, дети! – М.: Амрита, 2013. – 320 с.
2. *Андреева Ю.В.* Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2003. – 172 с.
3. *Белкин А.С.* Ситуация успеха: книга для учителя. – Екатеринбург, 1997. – 185 с.
4. *Белова Т.В., Ефимова В.А.* Создание ситуации успеха как одно из условий формирования творческой самореализации начинающего учителя // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* – 2017. – Т. 6, № 1 (18). – С. 23–26.
5. *Жабакова Т.В.* Ситуация успеха как фактор самореализации личности в сфере физической культуры и спорта // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.* – 2013. – № 1. – С. 49–56.
6. *Киселева Ю.А.* Роль ситуации успеха в развитии творческой личности студента в процессе хореографической деятельности // *Омский научный вестник.* – 2007. – № 6 (62). – С. 187–189.
7. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма. – М.: АСТ, 2015. – 703 с.
8. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. – М.: Концептуал, 2019. – 320 с.

References

1. *Amonashvili Sh.A.* Osnovy gumannoj pedagogiki: v 20 kn. Kn. 6. Pedagogicheskaya simfoniya. Ch. 1. Zdravstvujte, deti! – M.: Amrita, 2013. – 320 s.
2. *Andreeva Yu.V.* Sozdanie situacii uspekha v uchebnoj deyatel'nosti podrostkov: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. – Ekaterinburg, 2003. – 172 s.
3. *Belkin A.S.* Situaciya uspekha: kniga dlya uchitelya. – Ekaterinburg, 1997. – 185 s.
4. *Belova T.V., Efimova V.A.* Sozdanie situacii uspekha kak odno iz uslovij formirovaniya tvorcheskoj samorealizacii nachinayushchego uchitelya // *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* – 2017. – Т. 6, № 1 (18). – S. 23–26.

5. *Zhabakova T.V.* Situaciya uspekha kak faktor samorealizacii lichnosti v sfere fizicheskoy kul'tury i sporta // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – № 1. – S. 49–56.
6. *Kiseleva Yu.A.* Rol' situacii uspekha v razvitii tvorcheskoj lichnosti studenta v processe horeograficheskoy deyatel'nosti // Omskij nauchnyj vestnik. – 2007. – № 6 (62). – S. 187–189.
7. *Makarenko A.S.* Pedagogicheskaya poema. – M.: AST, 2015. – 703 s.
8. *Suhomlinskij V.A.* Serdce otdayu detyam. – M.: Konceptual, 2019. – 320 s.

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Боронихина Ирина Олеговна,

ст. преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин,

e-mail: boronikhina@mail.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

В статье рассматривается потенциал использования технологии веб-квеста при обучении английскому языку в современном вузе. Анализируются преимущества использования информационных технологий в рамках образовательного процесса. Обосновывается эффективность применения технологии веб-квеста при обучении иностранному языку, что способствует решению ряда важнейших задач, таких как организация самостоятельной и групповой деятельности студентов, развитие критического и аналитического мышления, активизация всех видов речевой деятельности. В статье представлен собственный веб-квест автора, используемый им на занятиях по английскому языку и способствующий развитию лингвострановедческих, познавательных и коммуникативных навыков студентов.

Ключевые слова: веб-квест, технология, ресурсы интернета, задача, речевая деятельность, образовательный процесс

WEB-QUEST TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY

Boronikhina I.O.,

senior lecturer at the department of social and humanitarian disciplines,

e-mail: boronikhina@mail.ru,

Moscow Witte University, Moscow

The article deals with the potential of applying web quest technology in teaching English at a modern university. It analyzes the advantages of information technologies` employing in educational process. The article justifies the necessity of applying web quest technology in teaching a foreign language as it contributes to solving a number of important tasks: organization of independent and group activities of students, development of critical and analytical thinking, activization of all types of speech activities. The author presents her own web quest used in English lessons, contributing to the development of linguistic, cognitive and communicative skills of students.

Keywords: web-quest, technology, internet resources, task, speech activity, educational process

DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-21-26

Введение

Современные тенденции развития общества, связанные с процессом глобализации и цифровизации высшего образования, предъявляют высокие требования к владению иностранным языком как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности. Внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс при обучении иностранному языку дает стимул для развития коммуникативной компетенции студентов, формирует их лингвистические способности, актуализирует все виды речевой деятельности, развивает критическое и аналитическое мышление студентов (учит их сравнивать, анализировать, делать выводы).

В течение последних лет российские и зарубежные лингвисты, такие как М.Н. Евстигнеев, Е.С. Полат, С.В. Титова, М. Dodge, J. Kimball, Т. March и другие, детально исследовали возможности использования информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Ими был сде-

лан вывод о необходимости применения данных технологий в процессе обучения, а также их дальнейшей разработки и интеграции в образовательный процесс.

Теоретико-методологические и методические основы исследования

Одной из технологий, предполагающей использование интернет-ресурсов в процессе обучения, является технология веб-квеста.

В переводе с английского языка “*web*” означает «паутина, сеть, интернет», а “*quest*” – «поиск».

Основателями технологии веб-квеста являются американские лингвисты Берни Додж (Bernie Dodge), профессор университета Сан-Диего, и его ученик, преподаватель иностранного языка, Том Марч (Tom March). Они разработали теоретико-методологические и методические основы веб-квеста как технологии использования ресурсов интернета в образовательном процессе. По определению Б. Доджа, веб-квест – это «исследовательское задание, в ходе выполнения которого учащиеся используют информацию, полученную из интернет-источников» [7]. Таким образом, веб-квест представляет собой некое «проблемное» задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого студенты используют ресурсы интернета.

Написанная в 1995 году Б. Доджем статья «Некоторые размышления о веб-квесте» получила широкую известность в разных странах мира, лингвисты стали использовать предложенную им технологию веб-квеста как основной инструмент обучения иностранному языку, давая при этом самостоятельное определение данному понятию. Например, Е.И. Багузина считает, что веб-квест – это «информационно-виртуальная дидактическая площадка для применения различных методик и техник обучения, прежде всего, конструктивного проблемно-поискового характера, которые можно встроить в курс обучения применительно к конкретным целям» [1]. С.В. Титова рассматривает веб-квест как «эффективное средство развития языковой и речевой компетенции» [5]. Я.С. Быховский в своих работах отмечает, что «образовательный веб-квест – это сайт в интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу» [3]. А.С. Будилова также отмечает эффективность использования технологии веб-квеста и считает, что «такая технология позволяет работать в группах, развивает коммуникативность, лидерские качества каждого, повышает не только мотивацию к процессу получения знаний, но и ответственность за результаты собственной деятельности» [2]. А.В. Сахарова и Т.Г. Носарева считают, что суть веб-квеста состоит в том, что «в процессе решения поставленной задачи учащиеся самостоятельно или работая в группах, осуществляют поиск необходимой информации, продвигаясь по гиперссылкам» [4].

Структура веб-квеста, предложенная Б. Доджем, состоит из следующих основных частей:

«1. Введение (*Introduction*) – описание темы веб-квеста, представление основных ролей для студентов, сценария и плана работы над веб-квестом.

2. Задание (*Task*) – описание задания и формы представления финального результата (реферат, презентация, репортаж, видеоролик, пьеса).

3. Выполнение (*Process*) – описание основных этапов работы, советы по отбору информации и рекомендации по использованию ресурсов интернета.

4. Оценивание (*Evaluation*) – описание критериев оценки выполнения веб-квеста, которые зависят от типа учебных задач, ставящихся перед студентами.

5. Заключение (*Conclusion*) – выводы и краткое описание того, чему смогут научиться студенты, выполнив предложенный им веб-квест.

6. Использованные материалы (*Credits*) – ссылки на ресурсы интернета, использовавшиеся при создании веб-квеста.

7. Комментарии для преподавателя (*Teacher page*) – методические рекомендации для преподавателей, использующих данный веб-квест в своей работе» [6].

Предложенная Б. Доджем структура является лишь основой, каждый преподаватель может ее изменить и расширить, учитывая цели, которые он определяет для конкретного веб-квеста, и уровень подготовки студентов в группе.

Согласно исследованиям Б. Доджа, веб-квесты можно классифицировать следующим образом:

1. По длительности выполнения: краткосрочные и долгосрочные.

Выполнение краткосрочных веб-квестов рассчитано на одно-три занятия. Целью данного вида веб-квеста является приобретение и расширение определенных знаний.

Долгосрочные веб-квесты рассчитаны на длительный срок, от месяца до целого семестра. Учебными целями в данном случае являются: расширение, глубокий анализ и обработка знаний, полученных студентами из информационных источников.

2. По предметному содержанию: монопроекты (охватывают отдельную тему или учебный предмет) и межпредметные веб-квесты (предполагают интеграцию ресурсов интернета в разные учебные предметы, включая иностранный язык).

3. По типу заданий, выполняемых студентами:

– пересказ (*retelling tasks*) – показывает понимание темы на основе представления материала из разных источников;

– компиляционные (*compilation tasks*) – представляют собой сбор и обработку информации, полученной из интернета;

– загадки (*mystery tasks*) – представляют собой раскрытие загадки, тайны, головоломки, детектив или расследование;

– журналистские (*journalistic tasks*) – сбор фактов и их представление в формате новостей, где очень важна объективность и точность информации;

– конструкторские (*design tasks*) – разработка определенного проекта на основе поставленных задач;

– творческие (*creative product tasks*) – применение креативных навыков и создание продукта в заданном формате (презентация, пьеса, ролик, игра, песня, фильм, веб-сайт);

– решение спорных проблем (*consensus building tasks*) – принятие решений по проблеме на основе соглашения между различными точками зрения;

– убеждающие (*persuasion tasks*) – склонение на свою сторону тех, кто имеет противоположное мнение, или придерживается нейтралитета, доказательство своей правоты по определенной теме;

– самопознание (*self-knowledge tasks*) представляет собой различные аспекты познания личности;

– аналитические (*analytical tasks*) – изучение темы с помощью анализа проблемы, исследования внутренних связей, нахождения сходств и отличий;

– оценочные (*judgment tasks*) – предполагают оценку и обоснование выбора среди определенного количества вариантов;

– научные (*scientific tasks*) – изучение различных явлений и открытий на основе интернет-источников.

Применение технологии веб-квеста автором

Приведенный далее пример веб-квеста применяется автором на занятиях со студентами 2-го курса Московского университета имени С.Ю. Витте. Веб-квест проводится в рамках изучения темы “The United States of America”. По длительности выполнения данный веб-квест относится к краткосрочным, по предметному содержанию – к монопроекту, по типу задания – это творческий веб-квест.

Структура веб-квеста, разработанная автором на основе идей Б. Доджа, включает в себя следующие элементы:

1. Введение

Перед студентами ставится задача, дается описание ролей.

Студентам предлагается роль журналистов, работающих над статьей о штатах США для определенного географического журнала. Для выполнения задания они должны в течение 3 дней виртуально посетить один из штатов, вносить свои заметки в дневник путешествия на странице блога.

2. Задание

На этом этапе студентам объясняется, что они должны сделать в процессе работы. Студентам предлагается детально изучить выбранный штат. Они должны виртуально посетить несколько мест: столицу штата и представить ее достопримечательности (памятники архитектуры, музеи, галереи, те-

атры), одно из мест для отдыха (тематический парк, пляж, горный курорт), один из ресторанов, одно из мест для развлечений (парк аттракционов, клуб, казино), один из отелей, где можно остановиться.

3. Выполнение

На этом этапе дается описание работы, которую выполняют студенты.

Студенты должны собрать информацию и фотографии о штате, который посетили, сохранить фотографии на компьютере для подготовки финальной работы. Им необходимо записать ответы на вопросы в дневник наблюдений: 1. Географические особенности (реки, горы, озера). 2. Климат. 3. История. 4. Самые известные места для посещения. 5. Чем и почему этот штат привлекателен для туристов. После окончания исследования студенты должны подготовить журналистский отчет в виде презентации о штате и ответить на вопросы преподавателя и коллег. Задание выполняется индивидуально каждым студентом.

4. Оценивание

Преподаватель оценивает работу каждого студента по 5-балльной шкале, согласно представленным в таблице 1 шести критериям.

Таблица 1 – Критерии оценивания

Категория	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
1. Логическая последовательность информации	Информация представлена в четкой и ясной последовательности	Большая часть информации представлена в логической последовательности	Меньшая часть информации логически упорядочена. Отдельные части презентации находятся не на своих местах	Нет четкого плана представления информации
2. Контент	Весь контент на протяжении презентации является точным. Фактических ошибок нет. Презентация включает в себя все материалы, необходимые для понимания темы	Большая часть содержания является точной, одна третья часть контента содержит неточности. Презентация включает большинство материалов для понимания материала, но не имеет одного ключевого элемента	Содержание является точным, но большая часть информации сложна для понимания темы. В презентации отсутствуют два ключевых элемента	Контент является запутанным. В изложении отсутствуют более двух ключевых элементов и имеются неточности
3. Язык	Презентация представлена без использования записей. 1-2 языковые ошибки	Во время презентации студент 1-2 раза смотрит в записи. 3-4 языковые ошибки	Студент несколько раз использует записи. 5-6 языковых ошибок	Большая часть текста презентации прочитана по записям. Более 6 языковых ошибок
4. Связь между элементами презентации	При необходимости студент использует соответствующие фразы	Только в одной части презентации отсутствует связь между элементами	В 2-3 частях презентации не хватает связующих элементов	Связь между элементами практически отсутствует
5. Контакт с аудиторией	Студент постоянно держит зрительный контакт, часто обращается непосредственно к аудитории, задает вопросы	Студент поддерживает зрительный контакт большую часть времени, задает несколько вопросов, обращается к аудитории	Студент поддерживает зрительный контакт менее половины времени, обращается к аудитории один раз	Студент не поддерживает зрительный контакт с аудиторией и не обращается к ней
6. Оригинальность	Оригинальность практически 100 %. Содержание и основные идеи представлены уникальным и интересным образом	Презентация показывает некоторую оригинальность и изобретательность. Содержание и идеи представлены достаточно интересно	Оригинальность и изобретательность представлена в 1-2 слайдах презентации	Презентация представляет собой использование чужих идей, оригинальность практически отсутствует

5. Заключение

В процессе выполнения данного веб-квеста студенты учатся использовать блог веб-квеста и оценивать работы друг друга. Финальным этапом выполнения задания является журналистский отчет в виде презентации о выбранном штате. После представления своего отчета студенты учатся вести дискуссию, отвечая на вопросы преподавателя и своих коллег и обсуждая представленные проекты.

6. Используемые материалы

В данном разделе представлены информационные ресурсы, которыми пользуются студенты для выполнения поставленной задачи. Студентам даются ссылки на 3 источника информации, в которых представлена информация о штатах США (история, географические и природные особенности, достопримечательности, рекомендуемые места для посещения).

7. Комментарии для преподавателя

Цель данного веб-квеста – развитие лингвострановедческих, коммуникативных и познавательных навыков студентов. Возрастная категория студентов – 1–2-й курс. Данный веб-квест способствует активизации всех речевых навыков студентов (говорение, аудирование, чтение и письмо), развитию критического и аналитического мышления (умение сравнивать, анализировать, классифицировать, делать выводы, отстаивать свою точку зрения).

Заключение

Технология разработки веб-квестов представляет собой сложный и достаточно длительный процесс. Во-первых, работая над определенной темой, преподаватель использует обширную информацию ресурсов интернета. Сложность заключается в том, что информация в интернете часто трактуется одни и те же факты по-разному. П.В. Сысоев считает, что «только специалист-предметник может оценить информацию на тематическом сайте и решить, можно ли ее использовать в учебном процессе»¹. Во-вторых, при подготовке веб-квеста преподаватель ориентируется на разные уровни подготовки студентов. В-третьих, критерии оценивания результатов веб-квеста включают в себя не только оценивание языковых знаний студентов, но и их коммуникативных навыков (умение излагать свои мысли, структурированно представить материал аудитории, вести дискуссию, работать самостоятельно и в команде).

Безусловно, технология веб-квеста обладает высоким образовательным потенциалом. Она является инновационным методом получения знаний, где отсутствует «навязывание» готовых ответов, а преподаватель является помощником, направляющим самостоятельный поиск решения проблемы студентами. Веб-квесты способствуют развитию критического и аналитического мышления (умение ориентироваться в большом объеме информации, анализировать, делать выводы, аргументированно высказывать свою точку зрения), о чем в свои работы говорит Б. Додж, считая, что цель веб-квеста состоит в «глубоком анализе сетевой информации, ее переработке и создании продукта, демонстрирующего понимание материала» [8]. Технология веб-квеста повышает мотивацию студентов (ролевая «игра» определяет индивидуальный вклад каждого в общее дело и является мотивирующим фактором). Помимо всего сказанного, веб-квест развивает коммуникативные умения и навыки студентов (работа в группах способствует сотрудничеству и вовлекает студентов в объективное оценивание своих собственных результатов и результатов своих коллег) и активизирует все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо).

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенное автором исследование доказало эффективность применения технологии веб-квеста в обучении иностранному языку в современном вузе, поскольку данная технология способствует как приобретению студентами новых знаний, так и систематизации уже имеющихся. Полученные в процессе работы над веб-квестом знания, умения и навыки являются основой подготовки специалиста XXI века, способного организовать свою познавательную деятельность в условиях цифровизации современного общества.

Список литературы

1. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере студентов неязыкового вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2011. – 81 с.
2. Будилова А.С. Использование веб-квестов при обучении компьютерной графике // Наука и перспективы. – 2017. – №1. – С. 49–54.

¹ Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учеб.-метод. пособие. – М.: Глосса-Пресс, 2009. – 97 с.

3. *Быховский Я.С.* Образовательные веб-квесты в отечественной школе [Электронный ресурс] // Информационные технологии в образовании. ИТО-99: материалы IX конференции-выставки (г. Москва, 9–12 ноября 1999 г.). – URL: <http://www.ito.su/1999/press/ito-99.html> (дата обращения: 15.04.2021).
4. *Сахарова А.В., Носарева Т.Г.* К вопросу о развитии социокультурной компетенции на уроках английского языка: квест как образовательное путешествие // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2018. – Т. 9, № 2-2. – С. 221–223.
5. *Титова С.В.* Некоторые теоретические проблемы использования компьютерных технологий в образовании // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. – 2005. – № 4. – С. 39–54.
6. *Dodge B.* Creating WebQuests 1999 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.webquest.org> (дата обращения: 15.04.2021).
7. *Dodge B.* Some Thoughts About WebQuests [Электронный ресурс]. – URL: http://www.webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата обращения: 18.04.2021).
8. *Dodge B.* Webquests: A technique for Internet-based learning // *Distance Educator*. – 1995. – No. 1 (2). – P. 10–13.

References

1. *Baguzina E.I.* Veb-kvest tekhnologiya kak didakticheskoe sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii (na primere studentov neyazykovogo vuza): dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. – М., 2011. – 81 с.
2. *Budilova A.S.* Ispol'zovanie veb-kvestov pri obuchenii komp'yuternoj grafike // *Nauka i perspektivy*. – 2017. – №1. – С. 49–54.
3. *Быховский Я.С.* Образовательные веб-квесты в отечественной школе [Электронный ресурс] // Информационные технологии в образовании. ИТО-99: материалы IX конференции-выставки (г. Москва, 9–12 ноября 1999 г.). – URL: <http://www.ito.su/1999/press/ito-99.html> (дата обращения: 15.04.2021).
4. *Saharova A.V., Nosareva T.G.* K voprosu o razvitii sociokul'turnoj kompetencii na urokah anglijskogo yazyka: kvest kak obrazovatel'noe puteshestvie // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2018. – Т. 9, № 2-2. – С. 221–223.
5. *Titova S.V.* Nekotorye teoreticheskie problemy ispol'zovaniya komp'yuternyh tekhnologij v obrazovanii // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. – 2005. – № 4. – С. 39–54.
6. *Dodge B.* Creating WebQuests 1999 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.webquest.org> (дата обращения: 15.04.2021).
7. *Dodge B.* Some Thoughts About WebQuests [Электронный ресурс]. – URL: http://www.webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата обращения: 18.04.2021).
8. *Dodge B.* Webquests: A technique for Internet-based learning // *Distance Educator*. – 1995. – No. 1 (2). – P. 10–13.

УДК 81'33

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ В ИЗУЧЕНИИ ДИСКУРСА

Грейдина Надежда Леонидовна,

д-р филол. наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин,

e-mail: greidina@yahoo.com,

Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

Данное исследование посвящено актуальным проблемам дискурса. В качестве примера приводится его тематическая пандемическая направленность. Большое значение имеет выбор методологических ориентиров в освещении проблемы для объективизации полученных результатов. В рамках научной статьи обозначается сущность стратегии и тактики по применению методологической составляющей анализа текстов дискурсивной плоскости. Цель проведенного исследования состоит в осуществлении определения наиболее сущностной комбинации методов для интегративного изучения дискурса пандемической тематической направленности. Методология исследования отражает комплекс методов контент-анализа (содержательного и структурного), интен-анализа, дискурс-анализа, сочетание которых является объективной основой для комплексного изучения и понимания дискурса пандемической тематической направленности. Это позволяет осуществить прагмаописание текстов пандемической тематической направленности на основе языковой репрезентации. Результаты исследования состоят в разработке комбинации сочетаемых методов для адекватной оценки текстов пандемической тематической направленности.

Ключевые слова: дискурс, пандемическая тематика, содержательный контент-анализ, структурный контент-анализ, интен-анализ, дискурс-анализ, военная метафора

MODERN METHODOLOGICAL GUIDELINES IN THE STUDY OF DISCOURSE

Grejdina N.L.,

doctor of philological sciences, professor, humanities subdepartment,

e-mail: greidina@yahoo.com,

Moscow Witte University, Moscow

The study is devoted to topical issues of discourse. The thematic focus of pandemic orientation is given as an example. Of great importance is the choice of the methodological orientation of the problem coverage for the objectification of the results obtained. Within the framework of the research article the essence of the strategy and tactics for the application of the methodological component of the discourse texts analysis is indicated. The purpose of the study is to determine the most essential combination of methods for an integrated study of the discourse of pandemic thematic orientation. The research methodology reflects the methods of content analysis (of content and structural character), intent analysis, and discourse analysis, the combination of which is an objective basis for a comprehensive study and understanding of the discourse of pandemic thematic orientation. This makes it possible to carry out a pragmatic description of the texts of pandemic thematic orientation on the basis of linguistic representation. The results of the study consist in developing a combination of compatible methods for an adequate assessment of the texts of pandemic thematic orientation.

Keywords: discourse, pandemic topics, meaningful content analysis, structural content analysis, intent analysis, discourse analysis, military metaphor

DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-27-32

Введение

Современная наука предполагает и позволяет использовать эффективные методы исследования в комплексе для получения все более объективного взгляда на окружающий мир, способы и принципы его существования и развития.

Современная методология располагает комплексом методов, использование которых предоставляет возможность осуществить изучение дискурса с лингвопрагматических позиций.

Объект исследования связан с актуальными методами современной коммуникации. Анализ подвергается методологический комплекс составляющих, которые представляют сложное интерактивное целое, позволяющее сформулировать объективные выводы прагмаориентированной направленности на основе дискурса.

Предметом исследования служат тексты публичного дискурса, отражающие проблему пандемии, одну из наиболее актуальных в современном мире.

Цель исследования состоит в осуществлении детерминации наиболее сущностной комбинации методов для комплексного понимания дискурса пандемической тематической направленности.

Задачи исследования проявляются в комплексном осуществлении последовательных шагов:

- подвергнуть анализу и осуществить последующий отбор методов, способных адекватно с точки зрения объективности описать дискурс;
- определить природу текстов в пространстве дискурса пандемической тематической направленности;
- осуществить прагмаописание (на основе языковой репрезентации) текстов дискурсивного пространства с пандемической тематической направленностью.

Методология исследования отражает комплекс методов контент-анализа (содержательного и структурного), интен-анализа, дискурс-анализа, сочетание которых является объективной основой для комплексного изучения и понимания дискурса пандемической тематической направленности.

Современная методология и дискурсивная система

Понятие «дискурс», являясь достаточно сложным многоаспектным феноменом, отражает процессы речедеятельности.

Методология дискурса представляет собой систему процессов и этапов представления, восприятия и интерпретации мыслей в дискурсивной системе. При этом последняя характеризует собой коммуникативную систему, охватывающую лингвистические и экстралингвистические факторы, сочетание которых определяет смысловую сущность транслируемой информации в дискурсивном пространстве.

Рассмотрим компоненты методологического комплекса, отражающие эффективный механизм в изучении дискурса.

Контент-анализ, как один из методов современной методологической системы, реализуется в плане формы и содержания.

Содержательный контент-анализ, основанный на изучении слов и сообщений, позволяет транслировать смысл и связывать его с определенными оценками, категоризациями, ранжированием [15; 16].

Структурный контент-анализ базируется на определенных характеристиках (например, в рамках анализа СМИ – природа информации, ее гомогенность, сопровождение текста фото- или видеорядом; объем текстовой информации, размеры шрифта текста и его заголовка; соответствие содержания текста и нумерация страницы его публикации) [13]. Структурный контент-анализ позволяет проанализировать интерактивные механизмы представления формы и содержания информации.

Аналогичным образом может быть интерпретирован и интен-анализ, позволяющий осознать целенаправленность коммуникативного потока как преднамеренного речевого (вербального и невербального) действия [5]. Последнее охватывает ряд механизмов:

- а) индивидуальный (например, невербальная коммуникация конкретного говорящего);
- б) социальный (например, интонационные параметры с национально-культурной закрепленностью их смысловозначительного содержания).

Следующим эффективным методом смыслового восприятия является дискурс-анализ, представляющий собой систему качественно интерпретативных методов [10; 11]. Анализируемый метод позволяет детерминировать неустойчивый статус смысла и констатировать механизмы или способы формирования конкретных смысловых интенций. Данный метод создает языковую действительность или языковой контекст.

Соответственно комбинация вышеобозначенных методов является наиболее продуктивной для комплексного понимания дискурса пандемической тематической направленности.

Понятие «пандемия» в дискурсивной системе

Рассмотрим понятие «пандемия» и способы его языковой репрезентации. В дискурсивном пространстве понятие «пандемия» отражает свою симбиотичность. На языковом уровне данное понятие характеризуется комплексом средств репрезентации – текстовым и комбинированным, при котором на фоне преобладания текста появляются аудио- и видеоэлементы, позволяющие максимально транслировать информацию.

Содержательный контент-анализ понятия «пандемия» указывает на частотно выраженную метафоризацию, которая является языковым конструктом, осуществляющим перенос значения на основе сходства. Наряду с мыслительными построениями метафора вводит в дискурсивное пространство ценностные ориентиры, морально-нравственные установки этнопредставителей. Таким образом, метафора создает реальность вне языка и связывает их с внутриязыковыми феноменами. Подобным способом посредством мысле-чувственного воздействия на участников дискурса создается и новая реальность [1; 12; 14].

Содержательный контент-анализ в процессе вербализации понятия «пандемия» связывает с его отрицательной категоризацией со стороны всех участников дискурсивного пространства.

Структурный контент-анализ понятия «пандемия» при его текстовой репрезентации отражает гетерогенную характеристику его экспликации на фоне сопровождения текстовой информации фото- и видеосопровождением. При этом наряду с объемом пандемической информации по сравнению с другими содержательными инфовидами преобладают и размеры шрифта пандемия-заголовков.

Языковая составляющая введения пандемия-информации в плоскость дискурса отражается посредством проведения интент-анализа и свидетельствует в пользу интенций механизма, закрепляющего коммуникативные особенности представления информации с учетом социального опыта.

Дискурс-анализ воплощает реализацию прагматических свойств пандемия-текстов, которые совмещают в себе информативность и убеждение. При этом убеждение может носить не только эксплицитный, но и имплицитный характер. Убеждающее целеполагание ранжируется по степени способности оказывать воздействие – от совета, комментария, рекомендации до строгого запрета. Категоризация последнего проявляется в форме от логического табуирования до финансово-санкционного. Выбор использования формы запрета определяется типом издания, его прагматической направленностью, жанровыми особенностями, объемом, целевой аудиторией информационного материала, введенного в публичный дискурс, рядом сопутствующих составляющих как на уровне формы, так и содержания.

Метафоризация как способ конструирования действительности

Метафоризация является не только способом понимания коммуникативного пространства, но и создания действительности. При этом метафоризация является метасредством, соотносящим языковой и мыслительный конструкты.

Военная метафоризация не только отражает или навязывает участникам дискурсивного пространства конфронтационные модели восприятия дискурса, корреспондирующую с ним интерпретацию и развитие. Использование военных метафор стимулирует не только дискурсивную, но и социальную конфронтацию и настраивает коллективное сознание на противостояние. Вербальная репрезентация военной метафоризации интродуцирует осложнение ситуативного дискурсивного поля.

Принципы военной жизни начинают детерминировать социальную реальность, стирая грани между словесной войной и реальным противостоянием.

А.П. Чудинов указал, что в российском дискурсе метафорической модели «российская действительность – это непрекращающаяся война» [8, с. 38]. При этом война определяется как в прямом смысле (организованная вооруженная борьба), так и в переносном (состояние вражды; борьба с кем-либо, чем-либо).

Развивая концептуальный принцип А.П. Чудинова, целесообразно привести метафору К.В. Клаузевица: «война есть продолжение политики иными средствами» [9, с. 47]. Это определяет приоритет метафоризации в понимании войны.

Одним из способов прагмаописания (на основе языковой репрезентации) текстов дискурсивного пространства с пандемической тематической направленностью является метафоризация.

Милитарная метафоризация характеризует тексты гомогенной природы – вербально-текстовой репрезентации пандемической тематики.

Преобладание милитарной специфики русскоязычных метафор констатируется рядом исследований [2; 6], которые свидетельствуют о милитаризованности сознания представителей русской культуры [8]. Один из объясняющих фактов этого состоит в том, что военный опыт российского социума генетически находит отражение в национально-культурной специфике его ментальности. Но это не должно быть интерпретировано как концептуальная ориентация на военную конфронтацию и вектор агрессии. Данный факт указывает на милитаризацию языка современной эпохи. При этом созданные СМИ метафорические модели начинают создавать действительность, временами не только языковую.

Заключение

Проведенное исследование позволило реализовать применение комплексной методологии в целях объективной оценки текстов в пространстве дискурса пандемической тематической направленности. Комбинация исследовательских методов контент-анализа (содержательного и структурного), интент-анализа, дискурс-анализа предоставляет возможность определить продуктивные способы коммуникативной экспрессивности современного дискурса. Одним из них является метафоризация последнего со свойствами пандемической тематической направленности.

Понятие «пандемия» интродуцируется способами метафоризации военной лексики как эффективного средства коммуникативной экспрессивности современного дискурса.

В дискурсивном пространстве проявляется идентификация пандемии как врага: «на передовой с пандемией» [7], «оперативный штаб по борьбе с пандемией», «война с пандемией» [3], «пандемия сгубила», «пандемия уничтожила» [4], «пандемия поразила», «битва с пандемией» [7].

Вербальным окружением пандемии являются понятия и сферы (в порядке убывания частотности их дискурсивной реализации):

- 1) инфекция, инфекционный агент, инфекционная болезнь, пандемия, экосистема;
- 2) сражение, конфликт, претензии, столкновение сил, военные действия, боевые действия, вооруженное противоборство, театр войны, военная кампания, вооруженные силы;
- 3) оборона, защитные действия, удержание наступления противника, временно нештатный орган управления;
- 4) стрельба, военная техника, различные виды вооружений;
- 5) искусственные укрепления и сооружения, траншеи, оборонительный рубеж, ближайшая к неприятелю местность;
- 6) паника, истерика, страх, беспомощность, бессилие.

Сравнение вербального окружения текстовой реализации понятий «пандемия» и «коронавирус» совпадают в аспекте понятийности и смысловой аспектуализации на номинативном уровне и дифференцированы в плане ранжирования частотности их дискурсивной реализации.

Таким образом, современная методология обеспечивает комплексное восприятие дискурсивного информационного пространства. Комбинация сочетаемых методов носит взаимодополняющий ха-

рактически и позволяет осуществить всесторонний анализ дискурсивного пространства. Одним из видов анализируемого дискурса является пандемическая тематически ориентированная плоскость. Симбиотическое использование указанных методов формирует основание не только для глубокого понимания информационного пространства, но и его конструирования. Метафоризация является одним из эффективных способов прагмаописания текстов пандемической тематической направленности. При этом тематическая плоскость «пандемия» в структуре дискурса частотно переходит из биологической и медицинской в политическую. Пандемию, как и ковид, можно определить в качестве политического вируса, способного видоизменять международную и внутригосударственную программу действий и превратить действительность в военно-политическую пандемию.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Язык, 1999. – 896 с.
2. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Метафоры общественного диалога: война или согласие // Знание – сила. – 1991. – № 10. – С. 60–63.
3. Белков А.Т. Коронавирус как мировая война // Известия. – 2020. – № 179. – 19 ноября.
4. Веденяпин П.М. Битва за вакцину [Электронный ресурс] // Телеканал «Звезда». – Код доступа. – 2020. – 28 марта. – URL: <http://www.tvzvezda.ru> (дата обращения: 20.04.2021).
5. Павлова Н.Д. Интент-анализ телеинтервью. – М.: Логос, 2016. – 196 с.
6. Солганик Г.Я. О специфике газетно-публицистической метафоры // Журналистика и культура русской речи. – 2002. – № 2. – С. 32–42.
7. Соловьев В.Р. Политика и пандемия [Электронный ресурс] // Телеканал Россия. – Вечер с Владимиром Соловьевым. – 2020. – 31 марта. – URL: <http://www.politikus.ru> (дата обращения: 20.03.2021).
8. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
9. Clausewitz C.V. On war. – Princeton: Princeton University Press, 1989. – 732 p.
10. Fairclough N. Critical discourse analysis: The critical study of language. – London: Longman, 2016. – 239 p.
11. Hardy C. Researching organizational discourse // International Studies in Management and Organization. – 2008. – Vol. 31 (3). – P. 25–47.
12. Johnson E. Critical metaphor analysis // Bilingual Research Journal. – 2005. – Vol. 29, no. 1. – P. 16–23.
13. Krippendorff K.P. Content analysis: an introduction to its methodology. – Beverly Hills: Sage, 2018. – 268 p.
14. Lakoff G.T., Johnson M.K. Metaphors we live by. – London: University Press, 2016. – 193 p.
15. North R.C. Content Analysis: A Handbook with Applications for the Study of International Crisis. – Evanston: Northwestern University Press, 2018. – 196 p.
16. Weber R.K. Basic Content Analysis. – Beverly Hills: Sage, 2020. – 238 p.

References

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. – M.: Yazyk, 1999. – 896 s.
2. Baranov A.N., Karaulov Yu.N. Metafory obshchestvennogo dialoga: vojna ili soglasie // Znanie – sila. – 1991. – № 10. – S. 60–63.
3. Belkov A.T. Koronavirus kak mirovaya vojna // Izvestiya. – 2020. – № 179. – 19 noyabrya.
4. Vedenyapin P.M. Bitva za vakcinu [Elektronnyj resurs] // Telekanal «Zvezda». – Kod dostupa. – 2020. – 28 marta. – URL: <http://www.tvzvezda.ru> (data obrashcheniya: 20.04.2021).
5. Pavlova N.D. Intent-analiz teleinterv'yuu. – M.: Logos, 2016. – 196 s.
6. Solganik G.Ya. O specifike gazetno-publicisticheskoy metafory // Zhurnalistika i kul'tura russkoj rechi. – 2002. – № 2. – S. 32–42.
7. Solov'ev V.R. Politika i pandemiya [Elektronnyj resurs] // Telekanal Rossiya. – Vecher s Vladimirom Solov'evym. – 2020. – 31 marta. – URL: <http://www.politikus.ru> (data obrashcheniya: 20.03.2021).
8. Chudinov A.P. Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory. – Ekaterinburg, 2001. – 238 s.
9. Clausewitz C.V. On war. – Princeton: Princeton University Press, 1989. – 732 p.
10. Fairclough N. Critical discourse analysis: The critical study of language. – London: Longman, 2016. – 239 p.

11. *Hardy C.* Researching organizational discourse // *International Studies in Management and Organization*. – 2008. – Vol. 31 (3). – P. 25–47.
12. *Johnson E.* Critical metaphor analysis // *Bilingual Research Journal*. – 2005. – Vol. 29, no. 1. – P. 16–23.
13. *Krippendorff K.P.* Content analysis: an introduction to its methodology. – Beverly Hills: Sage, 2018. – 268 p.
14. *Lakoff G.T., Johnsen M.K.* Metaphors we live by. – London: University Press, 2016. – 193 p.
15. *North R.S.* Content Analysis: A Handbook with Applications for the Study of International Crisis. – Evanston: Northwestern University Press, 2018. – 196 p.
16. *Weber R.K.* Basic Content Analysis. – Beverly Hills: Sage, 2020. – 238 p.

УДК 37.018.43

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Елькина Ирина Юрьевна,

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики,
e-mail: elkina.i.u@yandex.ru,
Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

Статья посвящена вопросу повышения эффективности учебной деятельности студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. Целью работы является исследование возможностей реализации студентоцентрированного подхода, ориентированного на интересы и возможности учащихся, в условиях обучения, опосредованного компьютерными технологиями. Конечной целью данного подхода является развитие самостоятельности и независимости студентов, ответственных за результаты собственного обучения. В работе указаны преимущества студентоцентрированного подхода, перечислены основные принципы обучения, центрированного на учащихся. Перечислены задачи, стоящие перед студентом, самостоятельно управляющим учебной деятельностью в условиях цифрового образовательного пространства. Предложенная в статье стратегия организации совместной работы педагога и учащихся направлена на предоставление каждому студенту возможности принять непосредственное участие в определении принципов и правил совместной учебной деятельности. Приведены педагогические приемы, позволяющие организовать обучение, центрированное на интересах и возможностях студентов в условиях цифрового образовательного пространства.

Ключевые слова: студентоцентрированное обучение; дистанционные образовательные технологии; цифровая образовательная среда

IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF STUDENT-CENTERED LEARNING IN THE CONTEXT OF THE USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

Elkina I.Yu.,

candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy,
e-mail: elkina.i.u@yandex.ru,
Moscow Witte University, Moscow

The article is devoted to the issue of improving the effectiveness of educational activities of students studying with the use of distance educational technologies. The aim of the work is to study the possibilities of implementing a student-centered approach, focused on their interests and students' capabilities, in the context of learning mediated by computer technologies. The ultimate goal of this approach is to develop the autonomy and independence of students who are responsible for their own learning outcomes. The paper shows the advantages of the student-centered approach, lists the main principles of student-centered learning. The tasks facing the student who independently manages educational activities in the conditions of the digital educational space are listed. The strategy of organizing the joint work of the teacher and students proposed in the article is aimed at providing each student with the opportunity to take a direct part in determining the principles and rules of joint educational activities. The article presents pedagogical techniques that allow organizing training centered on the interests and opportunities of students in the digital educational space.

Keywords: student-centered learning; distance learning technologies; digital educational environment

DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-33-38

Введение

Современные информационные технологии предоставляют огромные возможности для развития и реализации образовательного процесса. В системе высшего образования все большую популярность обретают программы обучения, реализуемые в дистанционном формате и позволяющие осуществлять учебную деятельность в синхронной или асинхронной образовательной среде посредством использования различных устройств (мобильных телефонов, планшетов, ноутбуков и т.п.), имеющих доступ в интернет. Технологические возможности позволяют студентам осваивать учебный материал, несмотря на имеющиеся временные и пространственные ограничения. Преимущества системы дистанционного обучения очевидны и для высших учебных заведений. Возможность увеличивать число студентов без необходимости размещать их в стенах учебного заведения делает обучение, опосредованное дистанционными образовательными технологиями, все более популярным.

Вместе с тем современные тенденции высшего образования предполагают переход от преподавания, в котором учащимся отводится пассивная роль, к обучению, ориентированному на студентов. Такой подход ставит личность учащегося в центр образовательного пространства и дает студентам возможность в определенной степени контролировать процесс своего обучения, а также делать сознательный выбор как в отношении повседневных, краткосрочных задач, так и в отношении долгосрочных жизненных целей. Основная задача педагога, организующего обучение, в центре которого стоит учащийся, состоит в содействии формированию учебной мотивации студентов, а также стимулировании их самостоятельной учебной деятельности.

Студентоцентрированный подход широко изучали известные отечественные психологи: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, которые рассматривали обучающихся как субъектов учебной деятельности, способных самостоятельно определять характер занятия. Концепция студентоцентрированного обучения предполагает не только развитие компетенций студента в рамках образовательного процесса, но и его комплексное личностное развитие [2]. Дистанционное обучение формирует самостоятельность специалиста: выполнение заданий происходит дистанционно, поэтому в большей части деятельности студента задействуется его собственный опыт. Во время электронной работы формируются компетенции, связанные не только с использованием ИКТ, но и с самостоятельным поиском информации, а также и ее применением к заданию [5].

Основные идеи реализации студентоцентрированного подхода в условиях традиционного обучения раскрыты как в отечественной, так и в зарубежной литературе. При этом проблема создания условий, позволяющих учащимся самостоятельно управлять учебной деятельностью, а педагогу выступать в качестве проводника в массиве учебной информации в условиях цифрового образовательного пространства, является недостаточно изученной.

В связи с этим в исследовании поставлен ряд задач:

- охарактеризовать основные принципы студентоцентрированного подхода в обучении;
- рассмотреть возможность реализации идей студентоцентрированного обучения в условиях применения цифровых образовательных технологий;
- обозначить возможные педагогические приемы, позволяющие реализовать идеи студентоцентрированного подхода в электронной учебной среде.

Методы решения задач исследования:

- изучение и теоретический анализ педагогической и психологической литературы, посвященной основам студентоцентрированного подхода и дистанционного обучения; дедукция; синтез теоретических идей по исследуемой проблеме.

Особенности студентоцентрированного подхода к обучению

Концепция студентоцентрированного обучения относится к широкому спектру образовательных программ, подходов к обучению и стратегий педагогической поддержки студентов, предназначенных для удовлетворения потребностей учащихся, а также ориентированных на их интересы и возможности. В основе учебной среды лежат ответственность и активность учащихся, в отличие от акцента на

контроль преподавателя и охват академического содержания, характерного для многих традиционных дидактических методов обучения. Ответственность и самостоятельность студента поддерживает высокий уровень его учебной мотивации, стимулирует развитие самооценки, а также навыков управления временем и работы с широким спектром информации [7]. Студентоцентрированное обучение призвано содействовать развитию необходимых учащимся компетенций, которые будут соответствовать изменяющимся условиям рынка труда, а также дать им возможность стать гражданами, принимающими активное и осмысленное участие в жизни страны и всего общества.

Студентоцентрированный подход относится к такой организации обучения, которая дает студентам возможность руководить собственной учебной деятельностью, делать выбор, активно участвовать в дискуссиях, разрабатывать собственные учебные проекты, исследовать интересующие их темы, вносить вклад в разработку собственной траектории обучения. Учебная мотивация студентов акцентирована на сотрудничестве, а не на конкуренцию друг с другом. Знание конструируется студентами, при этом лектор является посредником обучения, а не носителем информации. Такая трансформация статуса педагога позволяет не только не растерять, но и увеличить авторитет среди студенческой аудитории, поскольку педагогический процесс предстает взаимодействием личностей с максимальным задействованием их психологических резервов и раскрытием потенциала всех его субъектов, в т.ч. и самого педагога [1].

Вместе с тем организация и поддержка обучения, ориентированного на студента, имеет специфические трудности. Отсутствие четкой структуры в содержании и видах учебной деятельности может снизить мотивацию студентов, дезориентировать их, стать препятствием на пути к достижению поставленных целей, что, в конечном счете, приведет к снижению интенсивности и регулярности образовательной деятельности. Обучение, осуществляемое в условиях цифрового образовательного пространства, предоставляет студентам возможность развивать навыки самостоятельной организации учебного процесса и регулировать его динамические характеристики: темп, интенсивность, вариативность и пр.

Сторонники данной концепции утверждают, что она является одним из наиболее эффективных способов содействия студентам в развитии навыков, необходимых для самостоятельного решения предстоящих проблем и непрерывного обучения на протяжении всей жизни.

Можно назвать ряд принципов обучения, центрированного на учащихся:

- ориентация на активное, а не пассивное обучение;
- обеспечение соблюдения структуры учебного процесса без чрезмерного контроля;
- акцент на глубину понимания учебной информации;
- высокий уровень ответственности со стороны студента;
- высокий уровень самостоятельности обучающегося;
- совместная деятельность педагога и учащихся;
- равноправные отношения между учащимися;
- помогающая, фасилитативная позиция педагога;
- наличие атмосферы взаимного уважения в отношениях между студентом и педагогом;
- рефлексивный подход к процессу преподавания со стороны педагога, и к процессу обучения со стороны учащихся [8].

Студентоцентрированный подход в условиях дистанционного обучения

Дистанционное обучение представляет собой формализованную систему обучения, специально разработанную для осуществления обучения на расстоянии и предполагающую использование электронных устройств. Можно выделить ряд задач, которые должны быть решены студентом для успешного осуществления саморегулируемой учебной деятельности в условиях обучения, осуществляемого с применением дистанционных образовательных технологий:

1. Постановка студентом цели и задач предстоящей учебной деятельности.
2. Выработка хорошо продуманных стратегий для достижения этих задач.
3. Выстраивание содержания обучения так, чтобы оно, по возможности, способствовало достижению приоритетных задач учащегося.

4. Промежуточный мониторинг собственной учебной деятельности.

5. Эффективное управление своими временными ресурсами, позволяющее рационально, последовательно выполнять учебные задачи.

6. Самооценка результативности выбранных стратегий обучения.

7. Выявление причинно-следственных связей между организацией обучения и его результатами.

8. Перестроение стратегий дальнейших этапов обучения.

Несмотря на то, что ответственность за выполнение перечисленных задач лежит на студенте, наиболее полная их реализация может быть достигнута только при создании в образовательном пространстве среды, ориентированной на учащихся. Педагог играет существенную роль в организации электронного образовательного процесса, именно он может создать в образовательном пространстве студентоцентрированную учебную среду посредством формирования в учебной группе единого онлайн-сообщества.

Для реализации студентоцентрированного подхода в условиях дистанционного обучения педагог в начале учебного года может задать работе определенный тон, обозначить свои ожидания относительно учебной деятельности студентов, а также выяснить, каким хотели бы видеть предстоящий учебный год или семестр сами студенты. Преподаватель может заключить с учебной группой своеобразный контракт, в рамках которого каждый учащийся может внести свой вклад в организацию учебного процесса. Коллективное принятие условий этого контракта будет означать, что ответственность за его соблюдение будут нести все стороны. Можно предложить учащимся коллективно обсудить и выработать перечень правил, которые обеспечили бы соответствие предстоящей учебной деятельности их ожиданиям. Такое предложение даст студентам понять, что педагог учитывает их мнение и доверяет ему.

В процессе разработки такого контракта можно предложить учащимся представить и предложить возможные варианты решения проблем, с которыми студенты уже столкнулись на предыдущих этапах дистанционного обучения. Эти проблемы могут быть связаны с ситуациями, когда учащиеся сталкиваются со сложностями в применении технических инструментов, когда они в онлайн-формате хотят обсудить спорный вопрос с другими учащимися, когда у студентов появляются вопросы, выходящие за рамки учебной программы, когда учащиеся хотят выразить признательность или единодушие в отношении идей преподавателя или других студентов и т.п.

Стимулирование саморегулируемой учебной деятельности в цифровой образовательной среде

Сетевое взаимодействие участников образовательного процесса является одним из современных высокоэффективных инструментов, который позволяет педагогам и учащимся успешно решать учебные задачи. Оно способно создать оптимальную систему отношений между педагогом и учащимися, расширяя способы передачи учебной информации через виртуальную информационную среду и учитывая потребности и возможности каждого студента [4].

Гибкость и вариативность цифровых образовательных технологий позволяет сформулировать педагогические приемы, позволяющие реализовать идеи студентоцентрированного подхода в электронной учебной среде:

1. Стимулировать дискуссию между студентами в рамках онлайн-лекций, веб-конференций и т.п., организовывать групповое решение учебных задач, выбирать в качестве приоритетного направления совместной познавательной деятельности сотрудничество, а не соперничество [3].

2. Содействовать общению учащихся на студенческих и научных форумах.

3. Ставить перед учащимися задачи, связанные с разработкой в условиях сетевого образовательного пространства собственных учебных проектов, имеющих непосредственное отношение к сфере их интересов.

4. Передавать учащимся не конкретные знания, а способы работы с учебной информацией, размещенной на интернет-ресурсах (электронных библиотеках, поисковых системах, порталах и пр.).

5. Ориентировать студентов на то, что преподаватель выступает в учебном процессе, опосредованном электронными технологиями, в качестве компетентного консультанта, помощника, координатора.

тора самостоятельной, активной познавательной деятельности учащихся, а не источника информации, накопленного человечеством.

6. Подчеркивать активную роль и ответственность студентов за результаты дистанционного обучения.

7. Сравнивать результаты промежуточного онлайн-тестирования учащихся не с результатами других студентов, а с их собственными результатами, достигнутыми ранее.

8. Уточнять промежуточные результаты обучения студентов, обсуждать возможности практического применения полученных знаний, а также пути саморазвития, самосовершенствования.

Качественное образование на основе современных электронных технологий является эффективным средством достижения высоких результатов обучения, создает интеллектуальный ресурс сетевого общества. Электронное образование базируется на личной заинтересованности, вовлеченности, самостоятельности и ответственности обучающегося, владении на высоком уровне информационно-коммуникационными технологиями; дает практическое освоение базовых и профессиональных навыков и компетенций; формирует необходимые способности к анализу и критической оценке информации, исследовательской работе, самостоятельной генерации знания; развивает навыки командной работы, сетевого взаимодействия [6].

Заключение

В процессе проведённого исследования был осуществлен анализ возможностей реализации идей студентоцентрированного подхода в современной цифровой образовательной среде. Содержание студентоцентрированного подхода, его компоненты и аспекты в каждом отдельном случае не могут быть конкретно определены и строго предписаны. В образовательном пространстве реализацию данного подхода необходимо рассматривать исходя из особенностей учебного процесса, так как она во многом будет зависеть от потребностей самих студентов, от конкретного преподавателя, программы высшего образования, кафедры, вуза и учебной дисциплины.

Студентоцентрированное обучение не отодвигает на второй план и не умаляет роли педагогов; данный подход направлен на то, чтобы обобщить и ввести в практику преподавателей педагогический опыт, повышающий вовлеченность учащихся. В связи с этим одной из основных задач педагога, организующего взаимодействие со студентами в условиях обучения с применением дистанционных образовательных технологий, состоит в том, чтобы стимулировать познавательные потребности учащихся, включить их в самостоятельную учебную деятельность, сформировать потребность в саморазвитии, раскрытии своего личностного потенциала, чтобы в реальной жизни, путем самоактуализации, студент мог использовать свои возможности на пользу не только себе, но и обществу. Профессиональная деятельность преподавателя, ориентированного на интересы студентов, будет способствовать достижению учащимися положительных результатов как в учебной деятельности, так и в личностном развитии.

Список литературы

1. Алямкина Е.А., Рибокене Е.В., Рыбакова Н.А. Психолого-педагогические вызовы высшего образования в цифровом веке / под общ. ред. О.В. Флерова. – М.: изд. ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2020. – 110 с.
2. Ваганова О.И., Прохорова М.П., Карпова М.А. Реализация студентоцентрированного обучения в высшем учебном заведении // Карельский научный журнал. – 2019. – Т. 8, № 2 (27). – С. 56–58.
3. Громова Т.В. Использование личностно ориентированного подхода в дистанционном обучении в вузе // Концепт. – 2020. – № 3. – С. 40–47.
4. Елькина И.Ю. Диалог как инструмент активизации учащихся в условиях применения электронных образовательных технологий // Социально-гуманитарное знание в эпоху электронно-сетевых взаимодействий: материалы научно-практической конференции (г. Москва, 13 декабря 2019 г.). – М.: изд. ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте», 2020. – С. 47–51.
5. Костылева Е.А. Профессиональное развитие личности студентов в условиях реализации компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-9. – С. 103–109.

6. Миннибаева Г.Е., Проценко Д.С., Тарадина Л.Д., Шаламков С.А. Тенденции развития студентоцентрированного высшего образования в России // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 3 (29). – С. 19–31.
7. Asoodeha M.B., Zarepourc M. The impact of student-centered learning on academic achievement and social skills // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 46. – P. 560–564.
8. Keiler L.S. Teachers' roles and identities in student-centered classrooms // International Journal of STEM Education. – 2018. – № 34. – P. 2–20. – DOI: 10.1186/s40594-018-0131-6.

References

1. Alyamkina E.A., Ribokene E.V., Rybakova N.A. Psihologo-pedagogicheskie vyzovy vysshego obrazovaniya v cifrovom veke / pod obshch. red. O.V. Flerova. – M.: izd. CHOUVO «MU im. S.Yu. Vitte», 2020. – 110 s.
2. Vaganova O.I., Prohorova M.P., Karpova M.A. Realizaciya studentocentrirovannogo obucheniya v vysshem uchebnom zavedenii // Karel'skij nauchnyj zhurnal. – 2019. – T. 8, № 2 (27). – S. 56–58.
3. Gromova T.V. Ispol'zovanie lichnostno orientirovannogo podhoda v distancionnom obuchenii v vuze // Koncept. – 2020. – № 3. – S. 40–47.
4. El'kina I.Yu. Dialog kak instrument aktivizacii uchashchihsya v usloviyah primeneniya elektronnyh obrazovatel'nyh tekhnologij // Social'no-gumanitarnoe znanie v epohu elektronno-setevyh vzaimodejstvij: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Moskva, 13 dekabrya 2019 g.). – M.: izd. CHOUVO «MU im. S.Yu. Vitte», 2020. – S. 47–51.
5. Kostyleva E.A. Professional'noe razvitie lichnosti studentov v usloviyah realizacii kompetentnostnogo podhoda // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2017. – № 56-9. – S. 103–109.
6. Minnibaeva G.E., Procenko D.S., Taradina L.D., Shalamkov S.A. Tendencii razvitiya studentocentrirovannogo vysshego obrazovaniya v Rossii // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. – 2014. – № 3 (29). – S. 19–31.
7. Asoodeha M.B., Zarepourc M. The impact of student-centered learning on academic achievement and social skills // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 46. – P. 560–564.
8. Keiler L.S. Teachers' roles and identities in student-centered classrooms // International Journal of STEM Education. – 2018. – № 34. – P. 2–20. – DOI: 10.1186/s40594-018-0131-6.

УДК 159.9.072.43

ПРОБЛЕМА ПЕРЕСТРОЙКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД ВУЗОВСКОЙ АДАПТАЦИИ

Комиссарова Ольга Александровна,

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики,

e-mail: ol.komissarova@list.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, Москва

Период адаптации первокурсников к вузовской среде является непростым в их жизни, связанным с перестройкой привычных социальных и межличностных отношений, сложившихся во время школьного обучения. Попадая в новые условия, первокурсники первоначально оказываются в ситуации неопределенности, накладывающей ограничение на возможность использовать прошлый опыт. Высшее учебное заведение с новыми требованиями и задачами, а также новые, только начинающие формироваться студенческие группы, предъявляют новые требования, вызывающие изменения в эмоциональной сфере студентов, связанные с повышением уровня тревожности и включением адаптационных механизмов. В исследовании, рассмотренном в данной работе, в результате психодиагностики с применением методики Л.Н. Грошевой «Социальные страхи», были раскрыты наиболее выраженные переживания первокурсников в период адаптации к условиям вуза. В ходе анализа полученных результатов удалось определить, что для первокурсников наиболее значимыми являются страхи, связанные с формированием своего нового статуса в новом создающемся коллективе и потерей прежних межличностных отношений.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, личность, первокурсники, адаптация, тревожность, социальные страхи, коммуникация

THE REBUILDING PROBLEM OF THE EMOTIONAL PERSONALITY SPHERE OF FIRST-YEAR STUDENTS IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO THE UNIVERSITY CONDITIONS

Komissarova O.A.,

candidate of psychological sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy,

e-mail: ol.komissarova@list.ru,

Moscow Witte University, Moscow

The period of adaptation of freshmen to the university environment is a difficult period in their lives, associated with the restructuring of the usual social and interpersonal relationships that developed during schooling. Finding themselves in new conditions, freshmen initially find themselves in a situation of uncertainty, which imposes a limitation on the ability to use past experience. A higher educational institution with new requirements and tasks, as well as new student groups that are just beginning to form, present new requirements that cause changes in the emotional sphere of students associated with an increase in the level of anxiety and the inclusion of adaptive mechanisms. In the study considered in this work, as a result of psychodiagnostics using the technique of L.N. Grosheva "Social fears" the most pronounced experiences of freshmen in the period of adaptation to the conditions of the university were revealed. During the analysis of the results obtained, it was possible to determine that for freshmen the most relevant are the experiences associated with the formation of their new status in the newly created team and loss of the previous interpersonal relations.

Keywords: emotional sphere, personality, freshmen, adaptation, anxiety, social fears, communication

DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-39-43

Поступив в высшее учебное заведение, бывшие школьники приобретают новую социальную роль – роль студента, которая связана с формированием новообразований в личности молодых людей. Новая социальная среда диктует новые требования и задачи, связанные с изменением уже имеющихся форм поведения, эмоционального реагирования, коммуникативных навыков. В связи с этим необходимо подчеркнуть важность процесса адаптации студентов к новым условиям вузовской среды, требующим перестройки уже сложившихся установок и стереотипов поведения и переходу к другим, более соответствующим изменившимся внешним условиям среды.

Ф.Б. Березин отмечает: «При любом нарушении сбалансированности системы человек – среда недостаточность психических или физических ресурсов индивидуума для удовлетворения актуальных потребностей, рассогласование самой системы потребностей, опасения, связанные с вероятной неспособностью реализовать значимые устремления в будущем, а также с тем, что новые требования среды могут обнаружить несостоятельность, являются источником тревоги» [1].

В.К. Кучинская выделяет основные противоречия в структуре личности первокурсников на этапе адаптации:

- между расцветом интеллектуальных и физических сил студентов и жестким лимитом времени и экономических возможностей для удовлетворения возросших потребностей;
- между стремлением и самостоятельностью в отборе знаний и довольно жесткими формами и методами подготовки специалиста;
- между обилием информации и отсутствием достаточного времени, а подчас и желания на ее мыслительную переработку [5].

По мнению А.Г. Терещенко, под влиянием требований, которые предъявляет студентам вуз, перестраивается выработанный в средней школе «динамический стереотип», происходит перестройка психических процессов и функций организма [6].

В новых социальных условиях первокурсники первоначально попадают в ситуацию неопределенности, связанную с ограничением возможности использовать прошлый опыт. Она вызывает ощущение напряженности и угрозы, поскольку ограничивает возможность суждения о том, какие требования могут быть предъявлены в условиях нового взаимодействия, и затрудняет оценку соответствия возможностей гипотетическим требованиям.

В исследовании по изучению страхов у первокурсников в период адаптации, проводимом О.А. Кондрашихиной и С.А. Медведевой, была обнаружена их подверженность ряду социальных страхов, причём к ним относятся как реальные, вызываемые внешними факторами, так и мнимые, спровоцированные внутренними субъективными представлениями и противоречиями. Чаще всего страх вызывают ситуации проверки и контроля знаний [4].

Как отмечает Е.О. Гудкова, совладание со страхами в студенческий период жизни становится социально-психологической проблемой, так как страхи не дают активно адаптироваться к тем социальным условиям, которые требуют от личности как можно большего выражения профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих овладение профессиональной деятельностью и возможностью создавать конкурентоспособность на рынке труда [3]. Таким образом, на первых этапах взаимодействия первокурсников с новой для них вузовской средой авторы выделяют состояние напряжения, связанное с повышенной тревожностью и формированием ряда социальных страхов.

Целью проводимого исследования является выявление изменений в эмоциональной сфере личности студентов в период их адаптации к новым условиям вузовской среды.

В исследовании приняли участие 60 первокурсников разных московских вузов. В качестве диагностического материала применялась методика Л.Н. Грошевой «Социальные страхи» [2], предназначенная для определения степени выраженности различных социальных страхов. Она включает в себя пять шкал, каждая из которых отражает определенный социальный страх: страх неудачи и поражения (страх экзаменов, страх оказаться хуже других, страх нового дела, страх покраснеть, вспотеть и т.д. в неподходящий момент, страх не суметь отказать в требовании, сказать «нет», страх неудачи в личной жизни, страх оказаться непрофессиональным, страх проиграть), страхи непринятия и подавления (страх критики, быть отвергнутым, получить отказ, страх перед авторитарным лицом, перед начальством, страх конфликтов, страх быть никому ненужным, страх

показаться глупым, смешным), страх потери (страх потерять работу, семью, любимого человека, деньги, красоту, друзей, дом, уважение окружающих, статус), страх самостоятельности (страх брать на себя ответственность, страх начать учиться чему-либо, боязнь рискнуть, страх предъявлять требования, страх начать жить «заново»), страх коммуникации (страх оказаться в центре внимания, страх выражать свои чувства, эмоции, мысли, страх потерять дистанцию в общении, страх выступать перед аудиторией, страх говорить, страх перед откровенностью, страх равнодушия, страх новых контактов).

После проведенной диагностики получились результаты по каждой шкале, отражающей один из видов социального страха. По оси *X* отражены средние значения по каждому виду страха в баллах, по оси *Y* – представлены измеряемые по методике социальные страхи:

- 1) страх неудачи и поражения;
- 2) страхи непринятия и подавления;
- 3) страх потери;
- 4) страх самостоятельности;
- 5) страх коммуникации.

Результаты диагностики представлены на рисунке 1.

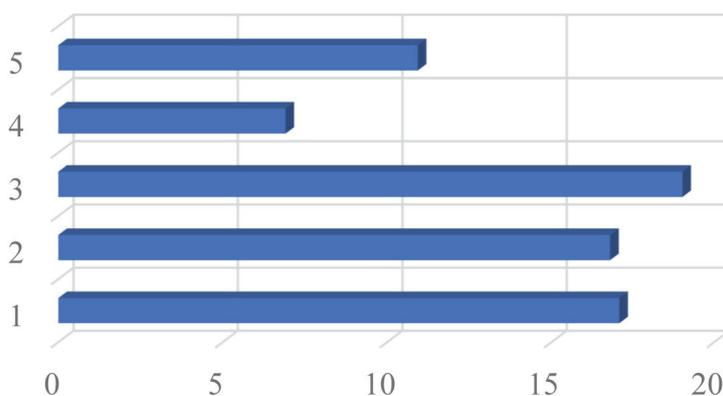


Рисунок 1 – Диаграмма средних значений для каждого вида социального страха у студентов первого курса

Как видно из рисунка, среднее значение по шкале «страх неудачи и поражения» равно 17,06 балла; по шкале «страхи непринятия и подавления» – 16,78 балла; по шкале «страх потери» – 19,02; по шкале «страх самостоятельности» – 6,91; по шкале «страх коммуникации» – 10,93 балла. Таким образом, сравнивая данные показатели, можно отметить, что наиболее выражены страхи: потери; непринятия и подавления; неудачи и поражения, затем идет страх коммуникации. Меньшие значения получились по страху самостоятельности.

Новая среда с большим количеством неизвестного формирует у первокурсников процесс движения к новым образованиям в структуре личности. Можно предположить, что страх потери становится ведущим вследствие перестройки социальных ролей и социальных контактов. Начинающийся разрыв с прежними школьными отношениями в ситуации еще несформировавшихся отношений внутри вузовской среды пугает изменением привычного социального мира, создает внутренние противоречия, удерживает между прошлым и будущим. Данный страх отражает эмоциональную привязанность к прошлой школьной жизни, страх разрыва с прошлыми отношениями, страх потери себя прошлого при переходе к новой «взрослой жизни».

Вхождение для первокурсников в новую вузовскую среду, включающую в себя незнакомых еще одноклассников и преподавателей с новыми требованиями, вызывает страх непринятия группой. На первых этапах образования новой группы происходит формирование новых формальных и неформальных отношений, межличностных привязанностей, социальных ролей и статусов, поэтому для студентов может быть свойственно проявление волнения по поводу отвержения в группе, воз-

никновения конфликтов, нежелания показаться глупым или нелепо смешным, что может сказаться на снижении авторитета в группе. Со стороны преподавателей возможно ожидание повышенной критики и повышенной авторитетности в глазах первокурсников, что приводит к боязни совершить «публичную ошибку».

Все перечисленное тесно связано с проявлением следующего страха, который также получил наибольшие показатели по степени выраженности – страха неудачи и поражения. Страх неудачи и поражения сопровождается волнением оказаться хуже других: оказаться неуспешным во время выступления на семинарском занятии перед всей группой, покраснеть, вспотеть и т.д., вызвав тем самым насмешки одногруппников. В данном случае этот страх сочетается со страхом коммуникации, проявляющимся в боязни выступать перед аудиторией, оказаться в центре внимания. В период знакомства и формирования коллектива становится трудно отказать в просьбе, сказать «нет», поскольку можно зарекомендовать себя как плохого товарища и быть в дальнейшем отвергнутым группой. Близок по своим значениям к вышеперечисленным страхам и страх коммуникации, включающий в себя не только страх оказаться в центре внимания и страх публичных выступлений, но и страх в установлении доверительных отношений при равнодушии еще малознакомых одногруппников.

На основе проведенного анализа основных показателей по методике Л.Н. Грошевой «Социальные страхи» выявлен ряд страхов у первокурсников в период адаптации к условиям вузовской среды. Их основное направление связано с переживанием своего нового статуса и вхождением в новый социальный коллектив. Можно предположить, что основная часть страхов возникает в результате разрушения предыдущих школьных взаимоотношений и боязни получить отвержение в новых студенческих межличностных отношениях. Проявления данных страхов могут мешать учебной деятельности, переводя акцент на заострение своей «несостоятельности» в межличностном общении. Усиление социальных страхов может способствовать снижению самооценки, учебной мотивации, при этом не только снижая успеваемость студентов, но и не давая проявляться креативному мышлению. Указанные факторы в конечном итоге оказывают влияние на качество подготовки будущего специалиста.

Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психологическая адаптация и тревога // Психология мотивации и эмоций / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – 2-е изд., стер. – М.: ЧеРо: Омега-Л: МПСИ, 2006. – С. 350–357. – (Хрестоматия по психологии).
2. Грошева Л.Н. Социальные страхи и их преодоление у верующих и атеистов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – М., 2004. – 206 с.
3. Гудкова Е.О. Психологические особенности проявления страха и тревожности у студентов вуза // Молодой ученый. – 2019. – № 37 (275). – С. 131, 132.
4. Кондрашихина О.А., Медведева С.А. Социальные страхи студентов-психологов // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 5 (49). – С. 106–110.
5. Кучинская В.К. Учебный труд студентов и пути его активизации // Вопросы психологии личности и деятельности студентов: сборник науч. трудов. – Иркутск, 1978. – С. 69–80.
6. Терещенко А.Г. Изменения особенностей психологических процессов у студентов в связи с адаптацией к учебной деятельности // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности: сборник статей. – Иркутск, 1986. – С. 89–103.

References

1. Berezin F.B. Psihologicheskaya adaptaciya i trevoga // Psihologiya motivacii i emocij / red. Yu.B. Gippenrejter, M.V. Falikman. – 2-е изд., стер. – М.: ЧеРо: Омега-Л: МПСИ, 2006. – С. 350–357. – (Hrestomatiya po psihologii).
2. Grosheva L.N. Social'nye strahi i ih preodolenie u veruyushchih i ateistov: dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.05. – М., 2004. – 206 с.
3. Gudkova E.O. Psihologicheskie osobennosti proyavleniya straha i trevozhnosti u studentov vuza // Molodoj uchenyj. – 2019. – № 37 (275). – С. 131, 132.

4. *Kondrashihina O.A., Medvedeva S.A.* Social'nye strahi studentov-psihologov // *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii.* – 2015. – № 5 (49). – S. 106–110.
5. *Kuchinskas V.K.* Uchebnyj trud studentov i puti ego aktivizacii // *Voprosy psihologii lichnosti i deyatel'nosti studentov: sbornik nauch. trudov.* – Irkutsk, 1978. – S. 69–80.
6. *Tereshchenko A.G.* Izmeneniya osobennostej psihologicheskikh processov u studentov v svyazi s adaptaciej k uchebnoj deyatel'nosti // *Adaptaciya uchashchihsya i molodyozhi k trudovoj i uchebnoj deyatel'nosti: sbornik statej.* – Irkutsk, 1986. – S. 89–103.

УДК 796.011

РОЛЬ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В ПРОФИЛАКТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Лаврухина Оксана Вячеславовна,
преподаватель физической культуры и спорта,
e-mail: lavruhina_kseniy@mail.ru,
Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

В статье дается характеристика основных форм агрессии и определяются средства физической культуры и спорта, которые можно использовать, чтобы предупредить различные проявления агрессивного поведения студентов. Методика «Басса – Дарки» позволила автору выявить уровень проявления типичных форм агрессивного поведения, таких как физическая, косвенная, вербальная агрессия, негативизм и раздражение, а также охарактеризовать нарастающую степень таких ощущений, как обида и подозрительность. Исследование было проведено на базе Московского университета имени С.Ю. Витте. В опросе участвовало 100 студентов очной формы обучения юридического, экономического факультета и факультета информационных технологий. Анализ результатов данного опроса показывает, что активные занятия физической культурой и спортом положительно влияют на снижение уровня деструктивности и агрессии студентов. Результаты данного исследования могут стать основой разработки рекомендаций для вузов с учетом того, что занятия физической культурой и спортом должны быть направлены не только на оздоровление и совершенствование физического тела, но и на коррекцию личности.

Ключевые слова: агрессивное поведение, формы агрессии, профилактика агрессии, конфликтное поведение, спортивная деятельность, агрессия в спорте

THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN THE PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF STUDENTS

Lavruhina O.V.,
teacher of physical culture and sports,
e-mail: lavruhina_kseniy@mail.ru,
Moscow Witte University, Moscow

The article describes the main forms of aggression and identifies the means of physical culture and sports that can be used to prevent various manifestations of aggressive behavior of students. The “Bass – Darky” technique allowed the author to identify the level of manifestation of typical forms of aggressive behavior, such as: physical, indirect, verbal aggression, negativism and irritation, as well as to characterize the increasing degree of feelings such as resentment and suspicion. The study was conducted on the basis of the Moscow Witte University. The survey involved 100 full-time students of the Faculty of Law, Economics and the Faculty of Information Technology. Analysis of the results of this survey shows that active physical education and sports have a positive effect on reducing the level of destructiveness and aggression of students. The results of this study can become the basis for the development of recommendations for universities, taking into account the fact that physical education and sports should be aimed not only at improving the health and improvement of the physical body, but also at correcting the personality.

Keywords: aggressive behavior, forms of aggression, prevention of aggression, conflict behavior, sports activity, aggression in sports

DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-44-51

Введение

Агрессивное поведение человека всегда вызывало интерес у исследователей, работающих в различных сферах – от биологии до политологии. Агрессию можно представить как модель эмоционально окрашенного деструктивного поведения, которое отклоняется от общепризнанных мер общественной жизни и нацелено на причинение ущерба живому существу. Агрессивное, антагонистичное и остроконфликтное действие людей имеет многообразные формы проявления в разных возрастных группах. У детей данное явление имеет форму шалости и игровой активности. В подростковом периоде враждебность проявляется посредством разнообразных пререканий, инцидентов, а также потасовок. У зрелых людей агрессия, злость и враждебность выглядят немного по-другому, проявляются преимущественно как общественные дискуссии, а иногда доходит и до крайне острых конфликтных ситуаций – борьбы, убийства, оскорбления, притеснения, терроризма, войны [4; 5].

Научные исследования агрессивного поведения доказывают, что человеческая агрессивность имеет свои эволюционные и физиологические корни. Вся физиологическая деятельность человека опирается на адаптацию организма к изменяющимся внешним условиям окружающего мира.

Из числа эмоциональных отличительных черт, которые лежат в основе агрессивных, враждебных действий человека, в целом выделяют: низкое развитие умственных способностей; заниженную самооценку; слабый уровень самоконтроля; примитивность коммуникативных умений; усиленную возбужденность центральной нервной системы ввиду всевозможных обстоятельств [6].

Исследование вопроса агрессивного поведения и борьбы с ним определило ряд ключевых концепций в познании этого вопроса. Наиболее распространенной считается психоаналитическая концепция З. Фрейда, где основополагающим мотивом агрессивного поведения рассматриваются инстинкты, желания, страсти и влечение. З. Фрейд анализирует биологическую природу социальных связей, рассматривая явления массового психологического деструктивного массового поведения. Источником же формирования индивида как культурного существа является механизм сублимации, т.е. превращение бессознательных агрессивных импульсов человека в созидательную деятельность.

Этологическая парадигма К. Лоренца (теория фрустрации – агрессии) [11] исходит из генетической трактовки агрессии как особого врожденного инстинкта и, по сути, представляет собой модернизированную форму социального дарвинизма.

Теория социального действия М. Вебера рассматривает агрессивное поведение как следствие в основном рациональных и скоординированных коллективных действий, при которых каждый субъект поведения учитывает интересы, восприятия и ожидания других участников взаимодействия [9].

Таким образом, агрессивное поведение рассматривается либо как то, что имеет рационализированный мотивированный характер и обусловлено социальными обстоятельствами и социальными действиями, либо как немотивированные действия, в которых проявляется инстинктивное, природное начало человека [13]. Рассмотрим детальнее некоторые из разновидностей агрессии.

Виды агрессии и типовые формы ее проявления

Пассивная агрессия или пассивно-агрессивное действие проявляется в том, что в той или иной напряженной ситуации первоначально враждебные люди всё-таки никак не выражают собственную ярость публично, а подавляют внутри себя эту появляющуюся агрессию. Но чувства, запустившие в организме химические и гормональные взаимодействия, никуда не исчезают. Подавленная агрессия выражается в отказе от действий или разговора, саботаже или вредительстве, нередко бессознательном.

Активная агрессия выражается через активные действия: крики, скандалы, потасовки и др. При этом первым атакует и проявляет агрессию по отношению к другому тот, кто считается инициатором конфликтной ситуации.

Прямая агрессия или непосредственная имеет прозрачные и понятные цели, она ориентирована на объект и отражает конкретные планы агрессора. Враждебное действие по отношению к объекту сформулировано четко и никак не вуалируется. В международном праве под непосредственной агрес-

сией подразумевается открытое вооруженное наступление войск одной державы на другую. В таком случае главной чертой также считается ясность планов и намерений.

Косвенная агрессия проявляется в неявном причинении ущерба, когда агрессивные действия совершаются опосредствованно, обходными путями. Ярким примером является повреждение собственности либо вандализм, нанесение вреда близким родственникам, лживые заявления. Экологическая враждебность также является проявлением косвенной агрессии. Преследуя свои меркантильные цели, люди наносят природе необратимый ущерб, который сказывается на будущем поколении, человечестве в целом. Кроме того, под косвенной агрессией следует понимать бесцельные, беспорядочные действия, которые нередко воспринимаются людьми как проявление типичных эмоций у человека, когда, к примеру, люди в порыве ярости бьют посуду либо стучат кулаком по столу.

Вербальная (речевая) агрессия – это нанесение вреда другому – вокально (видоизменяется тон, тембр, сила голоса), либо словесно (оппонента оскорбляют, применяя унижительную или ненормативную лексику). Данный вид разделяется на открытую и скрытую агрессию. Открытая агрессия имеет четкую цель – нанесение очевидного вреда, к примеру, через прямые оскорбления. Скрытая агрессия не выражает непосредственной враждебности, но характеризуется регулярным давлением на жертву, например, через распускание слухов и разговоры за спиной оппонента без прямой клеветы. В свою очередь, невербальная агрессия – это определенные сигналы, идущие от агрессора, не облеченные в текст. К ним причисляют язык тела, непристойные либо угрожающие жесты, выражающие агрессивность намерений.

Физическая агрессия подразумевает использование агрессором физической силы по отношению к жертве с целью нанесения ущерба либо повреждений.

В случае с аутоагрессией объектом считается непосредственно агрессор, то есть его агрессивность сознательно либо бессознательно ориентирована на него самого. Подобную агрессивность в психологии причисляют к механизму эмоциональной защиты. Аутоагрессия характеризуется злобой к себе, самообвинениями, самоунижением. Расположенность к экстриму, рискованным специальностям, самостоятельное нанесение себе повреждений и суицид также считаются проявлением данного вида агрессии.

Гетероагрессия противопоставляется аутоагрессии, так как ориентирована на других людей и внешние предметы. Равным образом объектом враждебности может выступать ситуация, воспринимаемая личностью как вероятно небезопасная, хотя в действительности она такой не является. Выделяют также смешанный вид, относящийся к гетеро- и аутоагрессии. При нем индивид, изначально настроенный на гетероагрессию, после ее реализации под влиянием чувства вины демонстрирует аутоагрессивные проявления.

Реактивная агрессия – это каждый раз результат ответа организма на внешнюю угрожающую либо напряженную обстановку. Такая безотлагательная реакция чаще всего не преследует иной цели, кроме как защита. Разновидностями реактивной называют также спонтанную, экспрессивную и аффективную агрессию.

Спонтанная агрессия проявляется неожиданно, беспричинно. Подобная агрессия выражается скачкообразно и характерна, в первую очередь, импульсивным людям, обладающим в анамнезе обнаруженными или скрытыми психологическими проблемами или девиациями.

Экспрессивная или эмоциональная агрессия сопровождается угрожающим поведением без агрессивных действий и слов. Главным образом характеризуется не нанесением прямого ущерба, а стремлением донести до жертвы враждебной настроенности. Ярким образцом данного вида считаются церемониальные военные танцы в определенных африканских племенах, либо военные парады, показывающие силу государства.

Аффективная агрессия – это почти неуправляемая агрессия. Она характеризуется ненаправленностью и неупорядоченностью поведения. Такие действия человека приводят к затруднению биологической, психологической и социальной адаптации. Все это сопровождается намеренным причинением страдания или вреда самому себе, окружающим или обществу в целом. Зачастую подобное проявление характерно для толпы, в момент накала страстей, внезапной потери контроля.

Мотивационная агрессия или целевая – совершенно сознательное, заранее спланированное причинение ущерба, боли, либо вреда жертве агрессии. Причина данного поведения может быть подлин-

ной, когда желание причинить вред преднамеренно, или может носить ошибочный характер, когда агрессор мотивирует и оправдывает собственные поступки.

Инструментальная агрессия преследует цели, не связанные с причинением вреда. В данном случае агрессия становится инструментом личного обогащения или продвижения. Здесь в поле внимания субъекта обычно не попадают страдания жертвы. Цели не предполагают причинения ущерба, а являются способом удовлетворения собственных желаний и самоутверждения.

Виртуальная агрессия – вид агрессии, проявляющейся в сети Интернет, под влиянием компьютерных игр, телевидения, цифровых медиа.

Так, исследование, проведенное в 2010 году в Университете штата Айова, в котором приняло участие более 130 тысяч человек, показало, что игры с наглядно проявленной безжалостностью способствуют росту агрессии и снижению эмпатии среди студентов. Было установлено, что жестокие видеоигры влияют на проявление физической агрессии [12]. В настоящее время распространение получили такие виды киберагрессии, как троллинг и кибербуллинг. Троллинг – это вид виртуальной коммуникации, где нарушение этики сетевого взаимодействия выражается в виде проявления провокативного, издевательского и оскорбительного поведения. Кибербуллинг характеризуется травлей в сети, агрессией по отношению к жертве, которой трудно себя защитить.

Все представленные формы агрессии проявляются и в студенческой среде. Мы полагаем, что в профилактике девиантных форм поведения со склонностью к агрессии важное место может занимать приобщение студентов к занятиям физической культурой и спортом, т.к. физическое воспитание способствует развитию антистрессовых реакций и психоэмоциональной устойчивости.

Влияние занятий физической культурой и спортом на снижение агрессивности человека

Опираясь на идеи Зигмунда Фрейда, можно утверждать, что тенденция к агрессии и агрессивным формам поведения является начальной инстинктивной предрасположенностью каждого человека как представителя конкретного биологического вида [14]. Так как пассивная агрессия всё-таки формируется за счет сдержанных внутри себя отрицательных эмоций, то эта подавленная агрессия рано или поздно трансформируется в агрессивные, враждебные, деструктивные действия, направленные на других людей или на себя. Занятия физической культурой и спортом могут компенсировать эту пассивную разрушительную энергию. Так, например, во всех видах единоборства преследуется одна цель: «Тренировка тела и сознания»¹. Единоборства относятся к контактным видам спорта, но изначально они созданы как вид борьбы, направленный только на самозащиту, а не нападение. Занимаясь этим видом спорта, человек сможет компенсировать свою физическую слабость и психическую неуверенность через борьбу с соперником. На тренировках по единоборствам тренеры используют огромное количество физических упражнений, которые развивают эмоциональную и психическую уравновешенность. Тренируясь физически, человек тем самым будет развиваться и в психоэмоциональной сфере, одновременно воспитывать такие качества, как выдержка, самообладание, выносливость и напористость [2].

Согласно опросу спортсменов, проведенному С.В. Афиногеновой (таблица 1), конфликтность и агрессивность у спортсменов, занимающихся единоборствами, выше, чем у спортсменов, занимающихся другими видами спорта [1]. Например, у тех, кто занимается единоборствами (самбо, дзюдо, айкидо), агрессивность значительно выше только потому, что есть конкретный соперник, с которым нужно вести спортивную борьбу, а в таких видах, как лыжный спорт или плавание, борьба проходит на строго регламентированной «своей территории» (плавательная дорожка, беговая дорожка).

Так как агрессия в спорте является рациональной формой противостояния сопернику, мобилизации функциональных возможностей спортсмена на достижение конкретного результата, спорт позволяет выражать агрессивные чувства, не причиняя большого вреда другим людям, формируя конструктивные формы агрессивного поведения спортсменов.

¹ Попов А.Л. Спортивная психология: учеб. пособие для спортивных вузов. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 152 с.

Таблица 1 – Представленность различных мотивов выбора среди спортсменов мужского и женского видов спорта (% случаев)

Испытуемые	Конфликтность	Агрессивность
Профессиональные спортсмены в единоборствах – мужчины	14,6	22,3
Мужчины, спортсмены в других видах спорта	13,2	20,9
Профессиональные спортсменки в единоборствах – женщины	15,4	18,1
Женщины, спортсменки в других видах спорта	14,9	17,6
Женщины, занимающиеся мужскими видами спорта	15,0	18,7
Женщины, занимающиеся женскими видами спорта	16,2	17,1

Прямую и косвенную агрессию можно сублимировать через командные виды спорта, такие как футбол, волейбол, баскетбол, регби и т.д. [3]. Эти виды спорта очень энергичные и поэтому позволяют израсходовать лишнюю энергию. В спортивных играх, прежде всего, учат работать в команде, развивают уверенность и делают человека более дисциплинированным. В процессе игровой деятельности в команде человек освобождается от страха – понимает, что в игре он ведет себя агрессивно, но это разрешено правилами игры. Игровая деятельность помогает отстоять свои интересы и тем самым защищает от внешней угрозы, т.е. агрессия тут проявляется в доброкачественно-адаптивной форме. В модели агрессивности Б.Дж. Кретти, структура которой показана на рисунке 1, снижение агрессивности зависит от величины физического напряжения [10].



Рисунок 1 – Модель агрессивности Б.Дж. Кретти

На основании приведённой модели возникновения агрессии у спортсменов, которые находятся в условиях тренировочной либо соревновательной деятельности, видно, что агрессивное поведение спортсменов возникает по принципу детерминизма и зависит от внешних и внутренних факторов.

Исследование проявления агрессивных форм поведения среди студентов вуза

Для изучения проявления агрессивных форм поведения среди студентов Московского университета имени С.Ю. Витте, занимающихся физической культурой и спортом, была выбрана методика Басса – Дарки, которая предназначена для выявления уровня агрессивности респондентов, а также определения уровня таких ощущений, как обида и подозрительность. А. Басс разделил понятия агрессии и враждебно-

сти и определил последнюю как реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий. Опросник состоит из 75 утверждений, дифференцирующих проявления агрессии и враждебности. А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций: физическая агрессия, косвенная, вербальная, негативизм, раздражение. Определив уровень таких деструктивных тенденций, можно с большой степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии [7].

Изначально среди студентов юридического, экономического факультетов, факультета информационных технологий (100 человек) был проведен опрос, в результате которого все респонденты были поделены на 2 группы:

- Студенты, занимающиеся спортом любительски (2–3 раза в неделю) и профессионально (более 4 раз в неделю)
- Студенты, не проявляющие интереса к спорту и физическим упражнениям.

Соотношение опрошенных студентов в вузе по разделению на спортивно увлеченных и не занимающихся спортом, показано на рисунке 2.

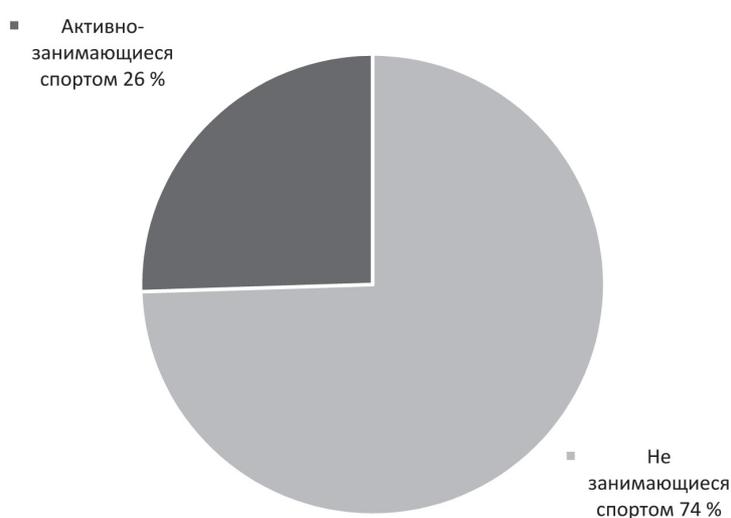


Рисунок 2 – Соотношение опрошенных студентов в вузе по разделению на спортивно увлеченных и не занимающихся спортом

По результатам опроса по методике Басса – Дарки определяется четкая закономерность положительного влияния занятий спортом на проявления разных видов агрессии. Благодаря данному методу можно определить степень агрессивности и тем самым прогнозировать и корректировать ее проявления. Уровень проявления типичных форм агрессивного поведения среди спортивно увлеченных и не занимающихся спортом студентов показан на рисунке 3.

На основании полученных результатов были сформулированы следующие выводы:

1. Результаты исследования подтвердили, что уровень физической, косвенной, вербальной агрессивности выше у тех студентов, которые не занимаются спортом. Агрессивность студентов, которые активно занимаются спортом, находится в пределах допустимой нормы. Студенты, активно занимающиеся спортом, демонстрировали несколько повышенный уровень вербальной агрессии на фоне обиды. Косвенная агрессия не имела высоких значений в связи с тем, что она не актуальна для этих студентов, так как такая агрессия проецируется через спортивную деятельность.

2. Негативизм проявляется гораздо сильнее у студентов, которые не занимаются спортом, чем у студентов, активно занимающихся спортом. А так как негативизм – это оппозиционное поведение, которое может перерасти в активные протесты против установленного порядка, то для студентов юридического факультета это может стать препятствием в становлении их как профессионалов.

3. Чувство вины, угрызения совести за поведение, которое не одобряется обществом, у студентов, которые не занимаются спортом, проявляется в меньшей степени, чем у студентов, предпочитающих

активную спортивную жизнь. В данной методике вина рассматривается как положительный фактор проявления агрессивности. Чувство вины возникает в случае, когда человек несет личную ответственность за происходящее, а если человек чувствует себя в ответе за определенные действия, значит, он способен управлять ими.

4. Все студенты имеют повышенный индекс враждебности на фоне высокой подозрительности и обиды. Достаточно высокий уровень враждебности выявлен у студентов, равнодушных к спорту.

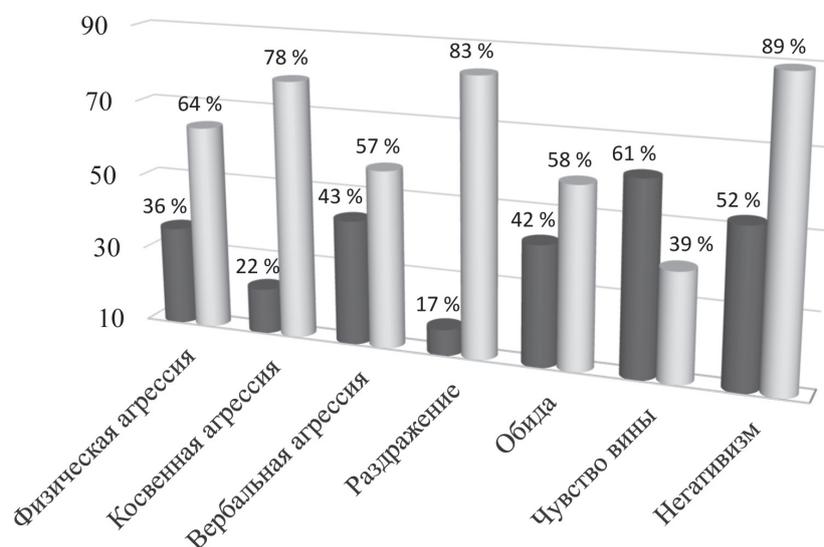


Рисунок 3 – Уровень проявления типичных форм агрессивного поведения среди спортивно увлеченных и не занимающихся спортом студентов

Заключение

Полученные результаты свидетельствуют о нарастании в студенческой среде враждебности, недоверия к окружающим, ожидания неприятностей, чрезмерной осторожности, которая проявляется и в подозрительности к людям, в готовности ожидать худшее, видеть в других людях прямую или косвенную угрозу для себя. Особенно это проявляется у студентов, не занимающихся спортом. Такие студенты имеют повышенные показатели агрессивности и враждебности.

Студенты, активно занимающиеся спортом, обладают в меньшей степени выраженностью тех свойств личности, которые связаны с агрессивным поведением, т.к. у этих студентов есть четкое стремление достичь преимущества в спортивной борьбе, противостоять напряженности этой борьбы². С этой точки зрения спорт уже по своей состязательной сути агрессивен, так как спортсмены на соревнованиях стремятся ущемить стремление других к победе [8]. По мнению ряда ученых, соревнование – это отрегулированное правилами агрессивное поведение, это агрессивность, выражаемая в социально неопасной форме. Следовательно, любая активная спортивная жизнь снижает порог агрессивности у молодого поколения, учит терпению, а значит, спорт может минимизировать агрессивность и враждебность человека. Было бы правильным, если бы при поступлении в вуз абитуриенты проходили диагностику агрессивности для ее дальнейшей коррекции через спортивную деятельность. Кроме того, учеба в вузе – это напряженный труд, требующий от студента преобразования агрессивных импульсов в настойчивость, целеустремленность, трудолюбие, а также самостоятельности и самодисциплины, способности управлять собственным поведением. Чтобы этот труд был успешным и результативным, его следует правильно организовать: сохранять физическое здоровье через активную спортивную жизнь, организованную вузом.

² Глазина Т.А. Гуманизация учебной деятельности студентов средствами физической культуры: метод. рек. – Челябинск: Урал-ГУФК, 2009. – 64 с.

Список литературы

1. Афиногенова С.В. Биологический и психологический пол в связи с профессиональными и спортивными интересами в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – СПб., 2007. – 131 с.
2. Ашкинази С.М. Агрессивность и ее коррекция у спортсменов-единоборцев // Спорт и здоровье: материалы Второго международного конгресса. – СПб., 2005. – С. 16, 17.
3. Батулин А.В. Влияние занятий спортом на проявление различных видов агрессии // Сборник научных трудов молодых ученых. – 2004. – Вып. 11. – С. 69–72.
4. Белова Е.С. Конфликтные ситуации диалогических взаимодействий // Конфликт в конструктивной психологии: материалы II Научно-практической конференции по конструктивной психологии. – Красноярск, 1990. – 863 с.
5. Бротченко С.Л. Межличностный конфликт как общение // Конфликт в конструктивной психологии: материалы II Научно-практической конференции по конструктивной психологии. – Красноярск, 1990. – 863 с.
6. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2000. – 352 с.
7. Диагностика состояния агрессии (Опросник Басса – Дарки) // Энциклопедия психологических тестов. Общение, лидерство, межличностные отношения. – М.: АСТ, 1997. – С. 90–100.
8. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2012. – С. 56–68.
9. Кравченко Е.И. Теория социального действия: от Макса Вебера к феноменологам // Социологический журнал. – 2001. – № 3. – С. 121–141.
10. Кретти Б.Дж. Психология в современном спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
11. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 272 с.
12. Попова Л.Г., Глудин Г.С. Исследование основных тенденций поведения подростков с игровой компьютерной зависимостью // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2009. – Вып. 7. – С. 133–146.
13. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 5. – С. 3–18.
14. Фрейд А. Эго и защитные механизмы. – М.: Эксмо, 2008. – 256 с.

References

1. Afinogenova S.V. Biologicheskij i psihologicheskij pol v svyazi s professional'nymi i sportivnymi interesami v podrostkovom i yunosheskom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.13. – SPb., 2007. – 131 s.
2. Ashkinazi S.M. Agressivnost' i ee korrekciya u sportsmenov-edinoborcev // Sport i zdorov'e: materialy Vtorogo mezhdunarodnogo kongressa. – SPb., 2005. – S. 16, 17.
3. Baturin A.V. Vliyaniye zanyatij sportom na proyavleniye razlichnyh vidov agressii // Sbornik nauchnyh trudov molodyh uchenykh. – 2004. – Vyp. 11. – S. 69–72.
4. Belova E.S. Konfliktnye situacii dialogicheskikh vzaimodejstvij // Konflikt v konstruktivnoj psihologii: materialy II Nauchno-prakticheskoy konferencii po konstruktivnoj psihologii. – Krasnoyarsk, 1990. – 863 s.
5. Brotchenko S.L. Mezhlchnostnyj konflikt kak obshcheniye // Konflikt v konstruktivnoj psihologii: materialy II Nauchno-prakticheskoy konferencii po konstruktivnoj psihologii. – Krasnoyarsk, 1990. – 863 s.
6. Beron R., Richardson D. Agressiya. – SPb.: Piter, 2000. – 352 s.
7. Diagnostika sostoyaniya agressii (Oprosnik Bassa – Darki) // Enciklopediya psihologicheskikh testov. Obshcheniye, liderstvo, mezhlchnostnye otnosheniya. – M.: AST, 1997. – S. 90–100.
8. Il'in E. P. Psihologiya sporta. – SPb.: Piter, 2012. – S. 56–68.
9. Kravchenko E.I. Teoriya social'nogo dejstviya: ot Maksa Vebera k fenomenologam // Sociologicheskij zhurnal. – 2001. – № 3. – S. 121–141.
10. Kretti B.Dzh. Psihologiya v sovremennom sporte. – M.: Fizkul'tura i sport, 1978. – 224 s.
11. Lorenc K. Agressiya (tak nazyvaemoe «zlo»). – M.: Izdatel'skaya gruppya «Progress», «Univers», 1994. – 272 s.
12. Popova L.G., Gludin G.S. Issledovaniye osnovnykh tendencij povedeniya podrostkov s igrovoj komp'yuternoj zavisimost'yu // Psihologicheskij vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – Vyp. 7. – S. 133–146.
13. Rean A.A. Agressiya i agressivnost' lichnosti // Psihologicheskij zhurnal. – 1996. – T. 17, № 5. – S. 3–18.
14. Frejd A. Ego i zashchitnye mekhanizmy. – M.: Eksmo, 2008. – 256 s.

УДК 378.34

ПРАВОСОЗНАНИЕ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ДЛЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Лодкина Тамара Владимировна,

д-р пед. наук, профессор, заместитель директора по научно-методической работе,

e-mail: lodkina54@yandex.ru,

Центр развития образования, г. Вологда,

Дрянных Наталия Викторовна,

канд. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой философии,

e-mail: dryanin@yandex.ru,

Вологодский государственный университет, г. Вологда,

Лодкин Александр Евгеньевич,

канд. юрид. наук, доцент, доцент кафедры юриспруденции,

e-mail: lodkin79@mail.ru,

Институт управления, экономики и юриспруденции

Вологодского государственного университета, г. Вологда

В статье рассматриваются теоретико-методологические основы формирования правосознания будущих юристов в вузе. Правосознание играет конструктивную роль регулятора и анализатора в формировании личностного правового сознания, в конечном итоге, всей правовой культуры личности. На основе теоретического анализа научной литературы авторами раскрываются основные подходы к сущности понятий «правосознание» и «профессиональная готовность». Полученные результаты эмпирического исследования отражают динамику развития правосознания, которая обусловлена изменением отношения к нормам и правилам общественной жизни через развитие профессиональной субъектности и осознания себя в профессии. Процесс возрастания субъектной позиции обучающихся характеризуется творческим, активно-избирательным отношением к избранной профессии и своей судьбе. Установлено, что процесс формирования готовности будущих юристов к работе в правоохранительных органах направлен на создание условий качественной профессиональной подготовки в вузе, основу которой составляют субъектная позиция студентов, их личностный ресурс (компетенции, правосознание, правовая культура). Обоснованы условия профессиональной подготовки обучающихся: личностная значимость юридического образования как необходимая составляющая их профессиональной компетентности и его востребованность в обществе; интеграция, единство и взаимодополнение государственных и региональных интересов в содержании и структуре юридического образования; учебно-методическое сопровождение образовательного процесса применительно к сферам профессиональной деятельности субъектов юридической практики; мониторинг, позволяющий диагностировать формирование компетенций обучающихся, моделировать и прогнозировать педагогический процесс, принимать управленческие решения по его коррекции, содействовать интеллектуальному и нравственному развитию личности студента и его профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: правосознание, профессиональная готовность, формирование, моделирование мониторинговой деятельности, прогнозирование образовательного процесса

¹ Публикация подготовлена в рамках гранта РФФИ № 20-011-00042.

THE LEGAL AWARENESS AS A SYSTEM-FORMING FACTOR IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE LAWYERS FOR LAW ENFORCEMENT ACTIVITIES

Lodkina T.V.,

*doctor of pedagogical sciences, professor, deputy director for scientific and methodological work,
e-mail: lodkina54@yandex.ru,
Center for the Development of Education, Vologda,*

Dryanykh N.V.,

*candidate of philosophical sciences, associate professor, head of the department of philosophy,
e-mail: dryanikh@yandex.ru,
Vologda State University, Vologda,*

Lodkin A.E.,

*candidate of legal sciences, associate professor, associate professor of the department of jurisprudence,
e-mail: lodkin79@mail.ru,
Institute of Management, Economics and Law of Vologda State University, Vologda*

This article discusses the theoretical and methodological foundations of the formation of the legal consciousness of future lawyers at the university. Legal awareness plays a constructive role as a regulator and analyzer in the formation of personal legal consciousness, and ultimately, the entire legal culture of the individual. Based on the theoretical analysis of the scientific literature, the authors reveal the main approaches to the essence of the concepts of “legal awareness” and “professional readiness”. The results of the empirical study reflect the dynamics of the development of legal awareness, which is caused by a change in the attitude to the norms and rules of public life through the development of professional subjectivity and self-awareness in the profession. The process of increasing the subjective position of students is characterized by a creative, actively selective attitude to their chosen profession and their fate. It is established that the process of forming the readiness of future lawyers to work in law enforcement agencies is aimed at creating conditions for high-quality professional training at the university, which is based on the subjective position of students, their personal resource (competence, legal awareness, legal culture). The conditions of students professional training are justified: the personal significance of legal education as a necessary component of their professional competence and its relevance in society; integration, unity and complementarity of state and regional interests in the content and structure of legal education; educational and methodological support of the educational process in relation to the areas of professional activity of subjects of legal practice; monitoring, which allows to diagnose the formation of students’ competencies, model and predict the pedagogical process, make management decisions on its correction, promote the intellectual and moral development of the student’s personality and his professional self-determination.

Keywords: legal awareness, professional readiness, formation, modeling of monitoring activities, forecasting of the educational process

DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-52-60

Проблема формирования профессиональной готовности высококвалифицированных юридических кадров для правоохранительных органов является фундаментальной и значимой как для системы высшего образования в связи с возрастанием требований, предъявляемых к их подготовке, так и для совершенствования российской государственности и общества в целом. Поэтому, готовность к профессиональной деятельности как сложное личностное образование, обеспечивающее определенные результаты работы и включающее в себя высокий уровень правосознания, профессиональные взгляды и убеждения, ценности, выступает как актуальная проблема, решаемая на основе комплексного подхода, сочетания методов целого ряда сопряженных наук: философии, социологии, педагогики, психологии и права. Интеграция межпредметных связей позволяет полноценно и качественно оценить,

проанализировать и составить представление о том, каким должен стать юрист, чтобы не только приносить пользу обществу, но быть готовым к тем проблемам (моральным, правовым, личностным, психологическим), с которыми сталкиваются представители этой профессии. Следует отметить, что для реализации запланированных целей развития нашей страны важен достаточно высокий уровень правосознания сотрудников правоохранительной системы.

Данное исследование опирается на ряд методологических подходов: системный (П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, В.А. Ганзен, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, В.Н. Садовский, Л.Ф. Спирин, Ю.П. Сокольников, Э.Г. Юдин и др.); деятельностный (Л.И. Божович, Л.П. Буева, Б.З. Вульф, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); компетентностный (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, В.В. Краевский, В.А. Мясников, Н.Ф. Родионова, А.П. Тряпицина, А.В. Хуторской и др.); аксиологический (Т.С. Буторина, Г.Н. Волков, В.Т. Лисовский, Д.С. Лихачев, З.И. Равкин и др.); и гуманистический (Ш.И. Ганелин, М.А. Гончаров, С.Ф. Егоров, Б.Т. Лихачев, А.И. Пискунов, Л.В. Романюк, И.З. Сковородкина и др.).

Методологическими ориентирами выступают философские взгляды на проблему правосознания (И.В. Андреева, М.Ю. Зырянов, И.А. Ильин, В.В. Makeев, А.Г. Спиркин, Е.В. Уваркина, В.И. Шепелев и др.); психологические теории развития личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, Д.Н. Узнадзе); субъектности личности (М.Я. Басов, А.В. Брушлинский, П.П. Блонский, В.А. Петровский, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и др.); теории развития высшей школы (С.И. Архангельский, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин, А.И. Субетто и др.); теории развития права (С.С. Алексеев, Н.И. Матузов, Н.Ф. Медушевская, А.В. Малько, О.Ф. Скакун, В.М. Шафилов, Н.М. Юрашевич и др.). Их анализ дает возможность глубже понять сущность и развитие правосознания как основного элемента правовой системы общества в тесной связи с развитием теории права, системообразующего фактора формирования готовности будущих юристов к правоохранительной деятельности.

По нашему мнению, в качестве фундаментальной основы на первом этапе исследования рассматривается становление профессионального правосознания будущих юристов. Оно является одним из ключевых факторов конструирования социально-правовой реальности в фокусе развития гражданского общества и правового государства. Как мы полагаем, это находит отражение в процессе освоения и конструирования всех параметров правовой государственности, освоении определенных ценностей, соотносимых с правовыми законами. И.А. Ильин считал, что «право нуждается в правосознании для того, чтобы стать творческой жизненной силой; а правосознание нуждается в праве для того, чтобы приобрести предметную основу и объективную верность» [4, с. 40].

Поэтому актуальной остается задача помощи студентам, обучающимся по направлению «Юриспруденция», прийти к осознанию того, что правовой акт – всеобщая и необходимая форма социальных отношений как основы свободы и справедливости, ответственности, равной для всех. Свобода личности есть одно из главных условий ее гуманистического развития, дающее возможность студенту сформироваться как субъекту профессиональной деятельности.

Правосознание – особое состояние внутреннего мира личности, которое влияет на мотивацию правопослушного поведения, на отношение ее к юридической действительности, подразумевает определенный уровень развития правовой культуры и законопослушания. Оно не только отражает юридическую действительность, но участвует в регулировании поведения, определении отношений, нуждающихся в правовой регламентации, выступает системообразующим фактором при подготовке специалистов для эффективной деятельности в органах правопорядка, обеспечения законности.

В этой связи представляет интерес точка зрения И.А. Ильина. Он справедливо отмечал, что «нет человека без правосознания, но есть множество людей с пренебреженным, запущенным, уродливым или даже одичавшим правосознанием» [3, с. 220]. По его мнению, «вся жизнь человека и вся судьба его слагаются при участии правосознания и под его руководством; мало того, жить – значит для человека жить правосознанием, в его функции и в его терминах: ибо оно остается всегда одною из великих и необходимых форм человеческой жизни» [4, с. 20]. Соответственно, правосознание воспринимает, а затем воспроизводит жизненные реалии через призму справедливости, свободы и ответственности, очерчивает границы правового и не правового, правомерного и противоправного, гуманного и не гуманно-

го. Поэтому правосознание должно соответствовать тем принципам, идеям, убеждениям, на которых строятся правоотношения в реальной среде.

Более того, как замечает русский философ, «человек, обладающий зрелым правосознанием, совершает те правовые акты, которые хочет; но хочет он совершить только те, которые соответствуют цели права и праву. Его действия настолько же верны цели права, насколько они верны его собственной воле. Воля и акт, акт и норма стоят в единстве, совпадая по своему содержанию и служа одинаково цели права. В этом состоит духовная и жизненная сила права и, в то же время, предметная мощь правосознания» [4, с. 175].

И.А. Ильин считает, что правосознание есть синтез воли человека, его ценностных установок и норм права, которым человек следует. Таким образом, особенностью правосознания является то, что оно не только отражает особое самосознание его носителей, но устанавливает нормы поведения, обосновывая ценностные ориентиры поведения в определенных ситуациях.

Мы разделяем близкую нам точку зрения В.И. Шепелева, который анализирует особенности содержания и развития правосознания адекватно современным тенденциям становления гражданского общества и правового государства. Автор пишет, что «от самой личности (уровня ее образования, жизненного опыта, степени познания права и т.д.) во многом зависят ее соответствующие правовые предпочтения и, следовательно, особенности правосознания, характер отношения к правовой действительности» [8, с. 74]. Поэтому основными чертами правосознания можно считать компетентность, ориентированность на реализацию правовых норм, связь с идеями справедливости и законности, политическую зрелость, чувство профессионального долга и т. д.

Анализ нормативно-правового обеспечения подготовки кадров для правоохранительной деятельности, отечественных и зарубежных источников позволил авторам уточнить категориально-понятийный аппарат, раскрыть основные подходы к сущности понятия «профессиональная готовность» [5].

Теоретический анализ литературы показывает, что содержание данного понятия многоаспектно и включает в себя различные компоненты. Синтез представленных точек зрения, интерпретирующих готовность на уровне ценностных ориентаций, как и качество, и состояние, и динамический процесс, позволил дать свою трактовку дефиниции «профессиональная готовность». Это процессуальная целостность, которая может быть представлена необходимыми знаниями, актуализированными в умениях четко и оперативно принимать правильные решения в правовой сфере, понимании профессиональных задач, владеть эффективными приемами общения, навыками консультирования и интервьюирования [2, с. 189].

Рассмотрена роль вузовского менеджмента, имеющего полифункциональный характер, в диагностировании и формировании общекультурных и профессиональных компетенций выпускников, как важнейшего элемента в сфере управления проектно-исследовательской деятельностью будущих юристов. Нами были выделены моделирование мониторинговой деятельности и прогнозирование образовательного процесса с учетом изменений внешней среды, потребностей общества и требований всех заказчиков образовательных услуг, как наиболее перспективное направление для решения поставленных задач.

В качестве методологической основы моделирования и организации мониторинговой деятельности выступают общенаучные принципы: целенаправленность, оптимальность и объективность, надежность и достоверность, обязательный учет результатов мониторинга в дальнейшей деятельности образовательного учреждения, системность, ответственность как обязательное условие успешного управления, сотрудничество, индивидуальный подход. Сюда можно отнести и принципы менеджмента качества: процессный подход и ориентация на потребителя. Внедрение их в практику функционирования вуза активизирует процессы подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности, позволяет поэтапно решать задачи готовности студентов к правоохранительной деятельности. Выход на модельную интерпретацию дает возможность прогнозировать успешность формирования профессиональной готовности бакалавров-юристов [6, с. 795, 796].

Опора на данные мониторинга, полученные в результате анализа деятельности вуза и степени сформированности у выпускников направления «40.03.01 – Юриспруденция» общекультурных и профессиональных компетенций, позволила выявить структурные компоненты профессиональной готовности будущих юристов к работе в правоохранительных органах: мотивационный, когнитивный, регу-

лятивный, эмоционально-волевой, оценочный и рефлексивный и особенности формирования личностно-профессиональной компетентности.

Как показывает наше исследование, профессиональная подготовка кадров должна содержать элементы моделирования социально-правовых процессов, иметь тесную связь с деятельностью правоохранительных органов. В образовательном процессе вуза практика выступает той основой, где будущие юристы не только получают знания, но и реализуют их в практической деятельности на базе специально созданной юридической клиники. В процессе практики решается задача формирования правосознания, развития базовых компетенций, что отражает специфику юридической профессии. Получая профессиональные знания и навыки, знакомясь с особенностями организации работы юриста, приобретая опыт самостоятельной профессиональной деятельности по направлению подготовки, обучающиеся при решении конкретной задачи на практике видят лишь первые результаты своей работы, но главное – они убеждаются, что деятельность юриста многофункциональна, должна быть сориентирована на задачный подход, синтез компетенций.

Практика как форма профессионального обучения выступает критерием профессиональной компетентности будущих юристов, проявляется в готовности решать профессиональные задачи разного уровня сложности, актуализирует образовательный опыт обучающихся. Идет процесс активного развития мотивации по овладению студентами профессиональной деятельностью, открытия в ней новых личностных смыслов. Студенты учатся применять на практике принципы и нормы российского законодательства; реализовать навыки по использованию правовых знаний в служебной деятельности; использовать методы правового воздействия на окружающие человека социальные и трудовые отношения; квалифицированно работать с нормативными документами. Одним из важнейших средств повышения качества подготовки обучающихся, направленного на развитие профессионального потенциала личности будущего юриста, является правовая клиника [7].

В качестве основных средств развития правосознания используются задачи, содержащие ситуации правовых знаний, правовой оценки, правового действия, что непосредственно способствует формированию профессиональной компетенции, которая рассматривается как качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая уровни профессиональной подготовки личности ее реализации в правовой сфере. Наиболее существенными результатами решения задач можно считать: углубление юридических знаний; повышение познавательной мотивации; осознание практической значимости теоретических знаний; развитие готовности у обучающихся к решению профессиональных юридических задач.

Следует констатировать, что многообразные практико-ориентированные формы и виды работы со студентами помогают осознать им социально-значимые жизненные ценности, выработать правовые установки, сформировать правосознание, духовно-нравственные качества. Практика убеждает нас в том, что формирование стремления к выполнению своего гражданского долга осуществляется на основе активной деятельности самой личности в процессе обучения в вузе.

Оценочные суждения студентов выступают показателем определения их готовности к профессиональной деятельности. В опросе приняло участие 165 студентов выпускных курсов (мужчин – 34,6 %, женщин – 65,4 %), обучающихся по направлению «40.03.01 – Юриспруденция» Института управления, экономики и юриспруденции Вологодского государственного университета.

Например, на вопрос в анкете: «Назовите принципы деятельности в области юриспруденции» получены следующие ответы. Большинство опрошенных будут руководствоваться такими принципами деятельности в области юриспруденции, как законность, гуманизм, демократизм, равенство субъектов перед законом и правом, справедливость, верховенство права, честность, правдивость, самоотверженность, порядочность, этичность, беспристрастность, гласность, самообладание, соблюдение и уважение прав человека и гражданина, деликатность, конфиденциальность, взаимная ответственность личности и государства, неподкупность, верность своему делу, состязательность, достоинство, ответственность при наличии вины.

Заслуживает внимания вопрос относительно главных умений, которые необходимы современному юристу для успешной деятельности в своей профессии. По мнению студентов, обучающихся по направлению «40.03.01 – Юриспруденция», главные умения современного юриста, необходимые для успешной профессиональной деятельности, – это применять норму права в конкретном случае; быть

хорошим оратором; налаживать нужные связи; соблюдать закон [5, с. 19]. Результаты ответа на данный вопрос представлены на рисунке 1. Данные указаны в % от количества опрошенных.

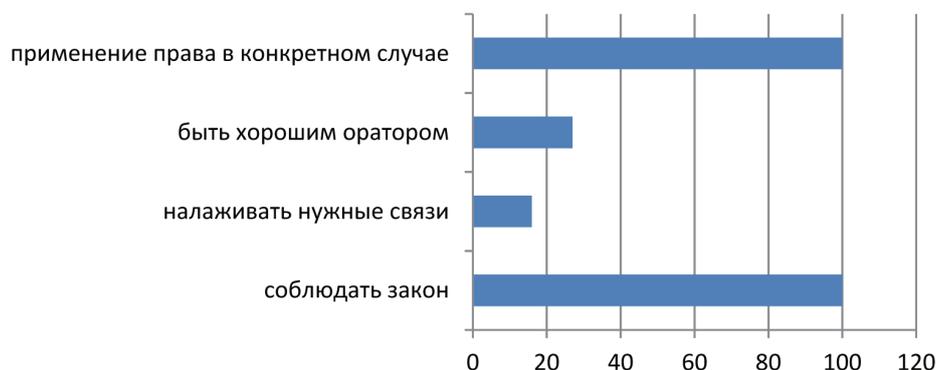


Рисунок 1 – Результаты ответа студентов на вопрос относительно главных умений, необходимых современному юристу

Анализ ответов обучающихся показал, что на первое место они ставят применение нормы права в конкретном случае и соблюдение закона. Так считают в том и другом случае 100 % респондентов. На второе место обучающиеся ставят ораторство, дополняя, что это особенно важно для профессии адвоката и прокурора. На третьем месте оказалось налаживание нужных связей.

Важнейшим регулятором поведения индивида, его активности в обучении, трудовой деятельности, общении и самовоспитании является оценивание самого себя. Применение диагностической методики «Моя самооценка» позволило выявить качества обучающихся и их самооценку. Студентам (60 чел. 1–2-го курсов) предлагалось из 50 слов составить два ряда слов по 10–20 в каждом: в 1-й столбец «Мой идеал» выбрать слова, характеризующие их идеал. Во 2-й столбец «Антиидеал» выбрать слова, обозначающие качества, которыми идеал обладать не должен. Далее, из 1-го и 2-го столбцов надо выбрать те качества, которыми обладают сами респонденты. При этом выбор надо производить по системе «да – нет», есть эти качества у них или нет, независимо от степени их выраженности.

Итак, 70 % обучающихся наиболее ценными считают такие качества, как настойчивость, упорство, искренность, гордость и принципиальность. Особо студенты выделяют принципиальность. На наш взгляд, это связано с тем, что принципиальность ассоциируется с внутренними установками человека, это то, как он реагирует на все, что происходит вокруг него и во внешнем мире. Следовательно, будущие юристы уже на начальных курсах осознают, что это качество становится необходимым балансом между законом и нормами морали, нравственности, традиций. Часть студентов (20 %) отметили энтузиазм, осторожность, заботливость, вдумчивость. Эти качества, конечно, необходимы в будущей профессии. Однако, на наш взгляд, лишь вдумчивость способствует становлению правосознания и профессионализма.

Студенты обратили внимание на это качество, так как оно способствует постижению разумом нового знания, сосредоточенно мыслить, соотносить существующее и должное, глубоко вникать в суть явления, избирательно стремиться к одним ценностям и отвергать другие. 7 % респондентов обратили внимание на терпимость, отзывчивость и решительность. Для представителей правоохранительных органов эти качества являются важными. Лишь 3 % студентов отметили обаяние и аккуратность. Можно отметить, что у респондентов прослеживается уклон в сторону положительных личностных качеств.

Далее, нужно было число положительных черт поделить на число слов, помещенных в столбце «Мой идеал». Аналогично число слов, обозначающих черты, которыми идеал обладать не должен, поделить на число слов, помещенных в столбце «Мой антиидеал». В целом 76 % обучающихся имеют результат, близкий к 0,5, что свидетельствует о средней самооценке. 24 % респондентов имеют результат, близкий к 1, что свидетельствует о заниженной самооценке. Две трети студентов имеют адекватную самооценку. У одной трети она не оптимальна.

Установлен факт наличия положительной связи между уровнем правосознания и успешностью профессиональной подготовки обучающихся, в основе которой субъектная позиция студентов, их личностный ресурс (компетенции, самооценка, ценностные ориентации, правовая культура).

Авторами данной работы проведен опрос студентов по направлению «Юриспруденция» Института управления, экономики и юриспруденции Вологодского государственного университета (320 чел.). По методике М. Рокича определялась ранговая структура показателей ценностных ориентаций и оценивалась степень значимости. Результаты проведенного исследования показали, что наиболее предпочитаемые терминальные ориентации, отражающие сферу профессиональной деятельности – это активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни), соблюдение законов, законопослушность, высокий профессионализм, развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование), образованность (широта знаний, высокий культурный уровень). В ряд среднезначимых отнесены ориентации, отражающие сферу личной жизни: здоровье (физическое и психическое), любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком), чувство собственного достоинства, свобода, независимость в суждениях и поступках, толерантность, уважение к взглядам и мнениям других людей, честность, правдивость, продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей). Малозначимыми выступают ориентации, отражающие сферу созидания: устойчивый интерес к правовой и политической информации, готовность к выполнению служебного долга, высокий профессионализм, рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения).

Соответственно выявлялись факторы, определяющие успешность профессиональной деятельности будущих юристов (рисунок 2): личность преподавателя (средний балл 6,35), привлекательность участия в студенческой жизни, возможность общения с большим кругом интересных людей, в том числе с юристами-профессионалами, проявление творчества (средний балл 5,96), гарантия трудоустройства, стабильная заработная плата, престиж профессии (средний балл 4,21).



Рисунок 2 – Факторы успешности профессиональной деятельности будущих юристов (1–4-й курсы)

Анализ результатов эмпирического исследования позволяет констатировать, что в преобладающем большинстве студенты-юристы имеют весьма высокий уровень правосознания, адекватную самооценку, представление о своих профессиональных смыслах, ценностях, возможностях. Ценностный мир обучающихся позитивен, правовые установки достаточно прочны. Это подтверждает и ранее проведенное исследование [1, с. 25]. Овладевая ценностями, обучающийся осознает свое место в обществе, объективно оценивает события, происходящие в нем, стремится к самосовершенствованию и созидательной деятельности.

На круглом столе «Философско-правовые аспекты правосознания в контексте практико-ориентированного обучения студентов-юристов», организованном авторским коллективом, обсуждались результаты исследования по выявлению путей формирования правосознания, сближения академических знаний в области юриспруденции и реальной юридической практики. Результаты исследования опубликованы в девяти научных статьях, коллективной монографии и представлены в шестнадцати докладах на международных, всероссийских, межрегиональных научных конференциях.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

– рассматривая правосознание как системообразующий фактор, мы сочли необходимым включение ценностного аспекта в исследование, поскольку одним из определяющих условий успеха в формировании профессиональной готовности является познание системы ценностей, ценностных приоритетов студентов. Чем больше соответствие их базовых ценностей ценностному ресурсу будущей работы в правоохранительных органах, тем выше возможности позитивного отношения к будущей правоохранительной деятельности, личностной предрасположенности к ней; для достижения субъектной позиции обучающихся в ценностно-нормативном аспекте необходимо обеспечить перевод объективной ценности в ценностную ориентацию личности. Ценностный аспект правосознания подразумевает определенный уровень развития личностной правовой культуры и законопослушания;

– изучение теоретико-методологических основ и подходов к формированию профессиональной готовности будущих юристов к эффективной деятельности в правоохранительных органах, где правосознание является системообразующим фактором, сложный и длительный процесс. Содержание правосознания личности зависит от знания права. Необходим поиск нового баланса между теоретической и практической составляющей современной модели юридического образования, формирования необходимых профессионально значимых личностных качеств, таких как законопослушность, ответственность, порядочность, честность, справедливость, готовность к решению правовых, нравственных проблем в юридической деятельности и защите прав и свобод граждан согласно всем аспектам действующего законодательства.

Список литературы

1. Дрянных Н.В., Лодкин А.Е., Углицких Д.В., Лодкина Т.В. Теоретико-методологические основы подготовки будущих юристов для деятельности в правоохранительных органах // Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма: материалы II Международной научной конференции, посвященной 85-летию профессора Х.И. Ибрагимов (г. Грозный, 14–15 июня 2019 г.) / отв. ред. Д.-К.С. Батаев. – Томск: СибИздатСервис, 2019. – Т. 2. – С. 22–27.
2. Дрянных Н.В., Лодкина Т.В. Трактровка понятия «профессиональная готовность» в контексте подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2021. – № 1 (100). – С. 180–195.
3. Ильин И.А. О сущности правосознания / подгот. текста и вступ. ст. И.Н. Смирнова. – М.: Парогъ, 1993. – 235 с.
4. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – 430 с.
5. Лодкин А.Е., Углицких Д.В. Нормативно-правовое обеспечение подготовки кадров для правоохранительной деятельности // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева: в 2 т. – 2020. – № 3 (96), т. 1. – С. 17–28.
6. Лодкина Т.В., Углицких Д.В. Мониторинг как элемент вузовского менеджмента в сфере управления проектно-исследовательской деятельностью будущих юристов // Управление качеством в образовании и промышленности: материалы Всероссийской научно-технической конференции (г. Севастополь, 21–22 мая 2020 г.) / отв. ред. М.Н. Белая. – Севастополь: Севастопольский государственный университет, 2020. – С. 793–799.
7. Углицких Д.В. Значение юридической клиники в формировании профессиональной готовности будущих юристов к деятельности в правоохранительных органах // Уголовное наказание в России и за рубежом: проблемы назначения и исполнения: материалы Международной научно-практической конференции: в 2 ч. (г. Вологда, 6 декабря 2019 г.) / под общ. ред. В.Н. Некрасова. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2020. – Ч. 1. – С.134–138.
8. Шенелев В.И. Правосознание в фокусе гражданского общества и правового государства // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2017. – № 12 (91). – С. 71–74.

References

1. Dryannyh N.V., Lodkin A.E., Uglichih D.V., Lodkina T.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki budushchih yuristov dlya deyatel'nosti v pravooxranitel'nyh organah // Social'nye i kul'turnye transformacii

- v kontekste sovremennogo globalizma: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 85-letiyu professora H.I. Ibragimova (g. Groznyj, 14–15 iyunya 2019 g.) / otv. red. D.-K.S. Bataev. – Tomsk: SibIzdatServis, 2019. – T. 2. – S. 22–27.
2. *Dryannyh N.V., Lodkina T.V.* Traktovka ponyatiya «professional'naya gotovnost'» v kontekste podgotovki studentov vuza k budushchej professional'noj deyatel'nosti // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. – 2021. – № 1 (100). – S. 180–195.
3. *Il'in I.A.* O sushchnosti pravosoznaniya / podgot. teksta i vstup. st. I.N. Smirnova. – M.: Rarog», 1993. – 235 s.
4. *Il'in I.A.* Put' k ochevidnosti. – M.: Respublika, 1993. – 430 s.
5. *Lodkin A.E., Uglickih D.V.* Normativno-pravovoe obespechenie podgotovki kadrov dlya pravoohranitel'noj deyatel'nosti // Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V.N. Tatischeva: v 2 t. – 2020. – № 3 (96), t. 1. – S. 17–28.
6. *Lodkina T.V., Uglickih D.V.* Monitoring kak element vuzovskogo menedzhmenta v sfere upravleniya proektno-issledovatel'skoj deyatel'nost'yu budushchih yuristov // Upravlenie kachestvom v obrazovanii i promyshlennosti: materialy Vserossijskoj nauchno-tekhnicheskoj konferencii (g. Sevastopol', 21–22 maya 2020 g.) / otv. red. M.N. Belaya. – Sevastopol': Sevastopol'skij gosudarstvennyj universitet, 2020. – S. 793–799.
7. *Uglickih D.V.* Znachenie yuridicheskoy kliniki v formirovanii professional'noj gotovnosti budushchih yuristov k deyatel'nosti v pravoohranitel'nyh organah // Ugolovnoe nakazanie v Rossii i za rubezhom: problemy naznacheniya i ispolneniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2 ch. (g. Vologda, 6 dekabrya 2019 g.) / pod obshch. red. V.N. Nekrasova. – Vologda: VIPE FSIN Rossii, 2020. – Ch. 1. – S.134–138.
8. *Shepelev V.I.* Pravosoznanie v fokuse grazhdanskogo obshchestva i pravovogo gosudarstva // Nauka i obrazovanie: hozyajstvo i ekonomika; predprinimatel'stvo; pravo i upravlenie. – 2017. – № 12 (91). – S. 71–74.

УДК 597.97

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ УСПЕВАЕМОСТИ УЧЕБНЫХ ГРУПП

Цветков Виктор Яковлевич,

*д-р техн. наук, профессор, заместитель руководителя Центра стратегического анализа
и развития АО «НИИАС»,*

e-mail: cvj2@mail.ru,

*Научно-исследовательский и проектно-конструкторский институт информатизации,
автоматизации и связи на железнодорожном транспорте (НИИАС), г. Москва,*

Рогов Игорь Евгеньевич,

директор Института довузовской подготовки, ответственный секретарь приёмной комиссии,

e-mail: rogov@mirea.ru,

Российский технологический университет (РТУ МИРЭА), г. Москва

В статье рассматривается методика сравнительной оценки групповой успеваемости обучающихся на основе специально разработанных характеристик. Методика предназначена для сравнительного анализа успеваемости разных групп внутри одного учебного заведения. В работе предложен новый вид сигмоидальной функции, которая названа функцией успеваемости. Аргументами функции успеваемости являются положительные значения. Фактически эти аргументы связаны с числом обучающихся в группе и с полученными оценками. Специальными характеристиками предлагаемой методики являются функция успеваемости и интегральная оценка результатов тестирования. Методика сравнительной оценки групповой успеваемости обучающихся с применением предложенной функции успеваемости является альтернативой модели Раша. В практическом применении для педагогических работников методика является менее трудоемкой, что продемонстрировано на практических примерах. Дано описание методики и приведены результаты экспериментального оценивания с помощью данной методики. Описаны условия применения методики.

Ключевые слова: оценка групповой успеваемости, сигмоида, логит, функция успеваемости, интегральная оценка, модель Раша

FUNCTIONAL APPROACH TO THE ASSESSMENT OF ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDY GROUPS

Tsvetkov V.Ya.,

doctor of technical sciences, professor, Center for strategic analysis and development, the deputy head,

e-mail: cvj2@mail.ru,

*Research and Design Institute of design information, automation and communication on railway transport,
Moscow,*

Rogov I.E.,

director of the Institute before university preparation, executive secretary of the admissions committee,

e-mail: rogov@mirea.ru,

Russian Technological University (RTU MIREA), Moscow

The article deals with the method of comparative assessment of group performance of students on the basis of specially developed characteristics. The methodology is intended for comparative analysis of the results of the activities of different groups within the same educational institution. In this paper, we propose a new type of sigmoid function, which is called the academic performance function. The arguments of the academic performance function are positive values. In fact, these arguments are related to the number of students in the group and the grades received. The special characteristics of the proposed methodology are the efficiency function and the integral evaluation of the test results. The method of comparative assessment of group performance of

students using the proposed performance function is an alternative to the Rasch model. In practical application for teaching staff, the method is less time-consuming, which is demonstrated by practical examples. The method is described and the results of experimental evaluation using this method are presented. The conditions for using the method are described.

Keywords: assessment of group performance, sigmoid, logit, performance function, integral assessment, Rasch model

DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-61-68

Введение

Для оценки успеваемости обучающихся широко практикуется применение параметрической модели Раша, имеющей асимптотику 0 при $x=-\infty$ и 1 при $x=+\infty$. Модель Раша [1; 9; 13; 14], применяемая для оценки успеваемости, имеет ряд недостатков и является трудоемкой для педагогических работников. Физически все оценки больше нуля, а модель принципиально допускает значения аргумента до $-\infty$. Модель Раша использует логиты [3], представляющие статистическую модель, которая применяется для прогнозирования вероятности возникновения некоторого события путём его сравнения с логистической кривой. Практически сложно реальные оценки подгонять под логиты с учетом того, что в некоторых случаях появляется обусловленность и деление на ноль. Модель Раша использует логистическую функцию, в которой все кривые привязаны к точке $b = \beta_j$, вероятность правильного ответа в которой Pt_j равна уровню условной вероятности 0,5. Идея метода Раша основана на применении логистической или сигмоидальной функции, которая обладает рядом особенностей и требует отдельного рассмотрения. В данной работе предлагается альтернативная методика.

1. Сигмоидальные функции

Сигмоида – это гладкая монотонная возрастающая нелинейная функция [15], которая часто применяется для «сглаживания» значений некоторой величины и для описания реакции и насыщения. Примером сигмоиды обычно считают логистическую функцию вида

$$f(x) = \frac{1}{1+e^{-x}}.$$

Сигмоида ограничена двумя горизонтальными асимптотами (рисунок 1), к которым стремится функция при стремлении аргумента к $\pm\infty$. Обычно этими асимптотами являются 0 (при $x=-\infty$) и константа (при $x=+\infty$). Во многих случаях константа при $x=+\infty$ есть 1.

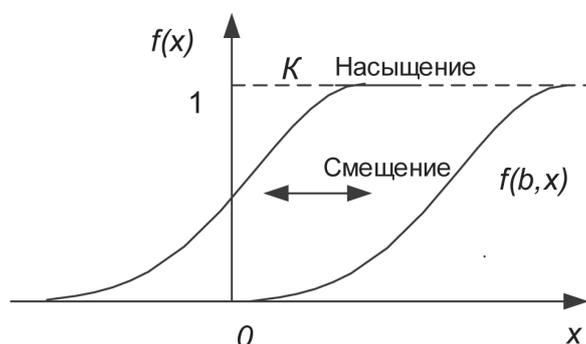


Рисунок 1 – Типовая сигмоида

Типовая сигмоида имеет положительные значения функции при отрицательных значениях аргумента. Для ее смещения необходимо вводить специальный параметр b (рисунок 1).

Производная сигмоиды представляет собой «гауссоподобную» кривую с максимумом в нуле, асимптотически стремящуюся к нулю при $x=\pm\infty$. К семейству класса сигмоид относят такие функции, как ар-

ктангенс, гиперболический тангенс и другие функции. Примером служит экспоненциальная сигмоида вида

$$f(x) = \frac{1}{1 + e^{-2ax}}$$

при $a > 0$.

Другим примером служит рациональная сигмоида вида

$$f(x) = \frac{x}{|x| + a}$$

при $a > 0$.

Корневая сигмоида имеет вид

$$f(x) = \frac{x}{\sqrt{1+x^2}}$$

Обобщенная логистическая функция имеет вид

$$f(x) = (1 + e^{-x})^{-1}$$

Функция Гудермана может быть представлена в виде

$$f(x) = gd x = arctg(sh x).$$

Сигмоида применяется в качестве функций активации в системах комплементарной оптимизации [11] и системах астатического управления [10]. Она позволяет усиливать слабые сигналы и ограничивать сильные сигналы.

Производная функции сигмоиды может быть выражена через саму функцию, что позволяет существенно сократить вычислительную сложность метода обратного распространения ошибки (МОРО). Его (backpropagation) применяют для вычисления градиента при обновлении весов многослойного перцептрона [12]. Идея МОРО состоит в распространении ошибки от выходов функции к входам, в направлении, обратном прямой обработке информации. Для логистической функции производная равна $f'(x) = f(x)(1-f(x))$.

Логистическая функция $f(x)$ используется для решения задачи классификации с двумя классами: $z=0$, $z=1$. Переменная z указывает класс объекта, и делается предположение о том, что вероятность принадлежности объекта к одному из классов выражается через значения признаков этого объекта x_1, x_2, \dots, x_n (действительные числа).

2. Построение и применение функции успеваемости для оценки групповой подготовленности обучающихся

Обобщение опыта в области тестирования [2; 5; 6; 8] и исследование сигмоидальных функций позволило разработать альтернативный подход к модели Раша и создать функцию для оценки групповой подготовленности обучающихся. На основе исследований авторы предложили еще один вид сигмоидальной функции, которую назвали функцией успеваемости

$$fu(x) = \frac{x}{1+x} \tag{1}$$

для $x > 0$.

Второй вариант этой функции

$$fu(x) = \frac{a x}{1 + b x}$$

для $x > 0$, $a > 0$, $b > 0$, $b > a$.

Асимптотически fu равна 0 при $x=0$ и стремится к 1 при $x \rightarrow +\infty$. Эта функция есть сигмоида, но только в положительной области аргумента. В ходе исследований выяснилось, что для комплексно-

го оценивания успеваемости [4; 7] целесообразно выбирать x в виде кумулятивной или интегральной переменной. Формирование множества $X(x)$ осуществляется следующим образом:

1. Фиксируются оценки учащихся z , полученные в ходе тестирования.
2. Ранжируются оценки z и получают ранжированные значения z^* .

$$z \rightarrow z^*.$$

3. Формируют интегральные оценки x по правилу.

$$x_i = \sum_{j=1}^i z_j^*$$

4. Строится функция успеваемости (1).

Название функции обусловлено тем, что она характеризует успеваемость учебной группы. В таблице 1 приведены исходные данные оценок для четырех групп учащихся $g1-g4$. В группах было выбрано по 20 учащихся для сопоставимости.

Таблица 1 – Исходные ранжированные оценки z^* для 4 групп

g1	g2	g3	g4
5	5,5	6	6,2
5	5,5	6	6,2
6	6,5	7	7,2
6	6,5	7	7,2
6	6,5	7	7,2
7	7,5	8	8,2
7	7,5	8	8,2
7	7,5	8	8,2
8	8,5	9	9,2
8	8,5	9	9,2
8	8,5	9	10
9	9,5	10	10
9	9,5	10	10
9	9,5	10	10
9	9,5	10	10
10	10	10	10
10	10	10	10
10	10	10	10
10	10	10	10
10	10	10	10

Оценивание учащихся проводилось по 10-балльной системе. Допустимы также 20-балльная и 100-балльная системы, как рекомендует Хлебников [2]. В первых трех группах оценки были целочисленные. В четвертой группе с точностью до десятой. Как показал опыт, оценки лучше нормировать, то есть задавать интервал оценивания от 0 до 1. Для этого исходные оценки делят на максимальную оценку. Тестирование проводилось по принципу «один предмет – разные группы». В таблице 2 приведены интегральные оценки для тех же групп по нормированным оценкам.

Таблица 2 – Интегральные нормированные оценки для групп

N	g1	g2	g3	g4
	0,5	0,55	0,6	0,62
1	1	1,1	1,2	1,24
2	1,6	1,75	1,9	1,96
3	2,2	2,4	2,6	2,68

4	2,8	3,05	3,3	3,4
5	3,5	3,8	4,1	4,22
6	4,2	4,55	4,9	5,04
7	4,9	5,3	5,7	5,86
8	5,7	6,15	6,6	6,78
9	6,5	7	7,5	7,7
10	7,3	7,85	8,4	8,7
11	8,2	8,8	9,4	9,7
12	9,1	9,75	10,4	10,7
13	10	10,7	11,4	11,7
14	10,9	11,65	12,4	12,7
15	11,9	12,65	13,4	13,7
16	12,9	13,65	14,4	14,7
17	13,9	14,65	15,4	15,7
18	14,9	15,65	16,4	16,7
19	15,9	16,65	17,4	17,7
20	15,9	16,65	17,4	17,7

Как показал опыт, целесообразно применять логарифмирование оценок для повышения различимости результатов тестирования. В таблице 3 приведены логарифмические оценки со смещением, чтобы значения были больше 0.

Таблица 3 – Логарифмические интегральные нормированные оценки для групп

g1	g2	g3	g4
0,901388	0,963908	1,019171	1,039538
1,306853	1,353373	1,393864	1,408636
1,514492	1,548015	1,577143	1,587755
1,625307	1,651693	1,674578	1,682904
1,694618	1,716425	1,735307	1,742171
1,748686	1,766385	1,781746	1,787338
1,786426	1,801329	1,814283	1,819002
1,814283	1,827157	1,838359	1,842442
1,838359	1,84934	1,858921	1,862421
1,856899	1,866469	1,874837	1,877897
1,871619	1,880096	1,887522	1,891197
1,884931	1,892369	1,898904	1,901882
1,895739	1,902362	1,908192	1,910655
1,90469	1,910655	1,915917	1,917987
1,912224	1,917649	1,922442	1,924206
1,919311	1,923918	1,928027	1,929548
1,925338	1,929299	1,932861	1,934187
1,930528	1,933969	1,937086	1,938252
1,935042	1,938061	1,940811	1,941844
1,939005	1,941674	1,94412	1,945041
1,939005	1,941674	1,94412	1,945041

На рисунке 2 приведен график функции успеваемости.

Как показывает опыт, графическая различимость функций успеваемости для разных групп с использованием графика Excel является не высокой. Но главное, что таблицы позволяют найти числовые характеристики, характеризующие успеваемость разных групп. Таких характеристик две: интеграль-

ная и точечная. Интегральная оценка определяется как интеграл под кривыми на рисунке 2. Точечная оценка определяется как среднее по столбцам таблицы 3.



Рисунок 2 – График функции успеваемости для 4 групп

Принципиальным отличием функции успеваемости от модели Раша является то, что модель Раша смещается слева направо, а функция успеваемости смещается по вертикали снизу вверх при росте успеваемости в группах. В отличие от методики построения модели Раша, трудоемкой для педагогических работников, предлагаемая функция успеваемости строится с использованием минимума простых вычислений. Для таблицы 3 были получены оценки групповой успеваемости, приведенные в таблице 4.

Таблица 4 – Итоговые сравнительные характеристики успеваемости 4 групп по одному предмету

Название показателя	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
Интегральный показатель успеваемости	37,14474	37,45582	37,72821	37,82994
Относительное приращение	0	0,311078	0,583467	0,685202
Точечный показатель успеваемости	1,768797	1,78361	1,796581	1,801426
Относительное приращение точечного показателя	0	0,014813	0,027784	0,032629

По данным таблицы 4 видно, что наиболее успевающей группой является группа 4. Данные показатели обладают сопоставимостью и могут применяться для разных групп внутри одного вуза.

Интегральный показатель успеваемости является более устойчивым к возможным ошибкам. Опыт показывает, что оценивание с точностью до 0,1 целесообразно, когда преподаватель колеблется и не полностью уверен в оценке. В этом случае величина 0,1 характеризует неуверенность, неопределенность оценки. Она сглаживается при интегральной оценке по группе. Точечный показатель более чувствителен к грубым ошибкам, например, в ведомости может быть вместо 10-балльной максимальной оценки стоять 11 или 12 баллов. Точечный показатель в этом случае включит ошибочную оценку и исказит общую групповую оценку, а для интегрального показателя такая одиночная ошибка практически не влияет на результат.

Заключение

Логистическая функция, применяемая в модели Раша, имеет положительные значения функции при отрицательных значениях аргумента. Это не соответствует реальным условиям тестирования. Оценки как аргумент имеют только положительные значения. Отрицательные оценки не используют. Для ее смещения в область положительных значений аргумента необходимо вводить специальный параметр b . Функция успеваемости имеет область значений аргумента только положительные числа, что соответствует значениям реальных оценок. Аналогом функции успеваемости может служить «функция успеха», введенная в [2], но как чисто вероятностная характеристика функции успеваемости является

реальной функцией, которую легко можно рассчитать на основе фактических данных. Экзотическим и необычным является введение кумулятивной или интегральной оценки. Тем не менее, предложен простой механизм для сравнительной оценки успеваемости разных групп. Базой сравнения является общий предмет, читаемый одним преподавателем или преподавателями примерно одинакового уровня сложности. В данной работе таким предметом, результаты по которому представлены в таблицах 1–4, была «Математическая логика и теория алгоритмов». Условием применения данной методики является одинаковый уровень сложности изложения предмета. Если предмет читают разные преподаватели с разным уровнем сложности изложения, то результаты оценок не сопоставимы. Один преподаватель ставит высокие оценки за определенный ответ, другой – менее низкие за этот же ответ. В этом случае методика требует коррекции. Данная методика является альтернативой модели Раша и может быть использована в педагогической практике.

Список литературы

1. *Летова Л.* Исследование качества теста единого государственного экзамена по физике с помощью модели Раша // *Управление образованием: теория и практика.* – 2013. – № 3 (11). – С. 52–61.
2. *Нейман Ю.М., Хлебников В.А.* Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. – М., 2000. – 168 с.
3. *Ожерельева Т.А.* Оценка тестирования на основе логитов // *Славянский форум.* – 2019. – № 1 (23). – С. 32–39.
4. *Пушкарёва К.А.* Комплексное оценивание результатов обучения // *Дистанционное и виртуальное обучение.* – 2013. – № 1. – С. 99–103.
5. *Рогов И.Е.* Анализ тестирующих моделей и систем // *Образовательные ресурсы и технологии.* – 2019. – № 4 (29). – С. 53–60.
6. *Сафиулин Р.З.* Развитие технологий тестирования в образовании // *Управление образованием: теория и практика.* – 2015. – № 1 (17). – С. 139–149.
7. *Тымченко Е.В.* Обработка информации при свободном тестировании // *Дистанционное и виртуальное обучение.* – 2017. – № 6 (120). – С. 153–159.
8. *Цветков В.Я.* Направления тестирования в сфере образования // *Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование.* – 2017. – № 2. – С. 72–80.
9. *Цветков В.Я., Войнова Е.В.* Модификация модели Раша для оценки свободного тестирования // *Вестник Рязанского государственного радиотехнического университета.* – 2018. – № 1 (63). – С. 90–94.
10. *Цветков В.Я., Щенников А.Н.* Астатическое управление подвижными объектами // *Славянский форум.* – 2019. – № 1 (23). – С. 53–59.
11. *Щенников А.Н.* Комплементарность и симплекс метод // *ИТНОУ: Информационные технологии в науке, образовании и управлении.* – 2019. – № 3 (13). – С. 88–95.
12. Backpropagation and the brain / T.P. Lillicrap [et al.] // *Nature Reviews Neuroscience.* – 2020. – Т. 21, No. 6. – С. 335–346.
13. *Glas C.A.W., Verhelst N.D.* Testing the Rasch model // *Rasch models.* – New York, 1995. – С. 69–95.
14. *Sumintono B.* Rasch Model Measurements as Tools in Assessment for Learning // *1st International Conference on Education Innovation (ICEI 2017).* – Atlantis Press, 2018. – С. 38–42.
15. *Yun B.I.* A neural network approximation based on a parametric sigmoidal function // *Mathematics.* – 2019. – Т. 7, No. 3. – С. 262.

References

1. *Letova L.* Issledovanie kachestva testa edinogo gosudarstvennogo ekzamina po fizike s pomoshch'yu modeli Rasha // *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* – 2013. – № 3 (11). – S. 52–61.
2. *Nejman Yu.M., Hlebnikov V.A.* Vvedenie v teoriyu modelirovaniya i parametrizacii pedagogicheskikh testov. – M., 2000. – 168 s.
3. *Ozherel'eva T.A.* Ocenka testirovaniya na osnove logitov // *Slavyanskij forum.* – 2019. – № 1 (23). – S. 32–39.
4. *Pushkareva K.A.* Kompleksnoe ocenivanie rezul'tatov obucheniya // *Distancionnoe i virtual'noe obuchenie.* – 2013. – № 1. – S. 99–103.

5. Rogov I.E. Analiz testiruyushchih modelej i sistem // *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii*. – 2019. – № 4 (29). – S. 53–60.
6. Safulin R.Z. Razvitie tekhnologij testirovaniya v obrazovanii // *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. – 2015. – № 1 (17). – S. 139–149.
7. Tymchenko E.V. Obrabotka informacii pri svobodnom testirovanii // *Distancionnoe i virtual'noe obuchenie*. – 2017. – № 6 (120). – S. 153–159.
8. Cvetkov V.Ya. Napravleniya testirovaniya v sfere obrazovaniya // *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie*. – 2017. – № 2. – S. 72–80.
9. Cvetkov V.Ya., Vojnova E.V. Modifikaciya modeli Rasha dlya ocenki svobodnogo testirovaniya // *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo radiotekhnicheskogo universiteta*. – 2018. – № 1 (63). – S. 90–94.
10. Cvetkov V.Ya., Shchennikov A.N. Astaticheskoe upravlenie podvizhnymi ob'ektami // *Slavyanskij forum*. – 2019. – № 1 (23). – S. 53–59.
11. Shchennikov A.N. Komplementarnost' i simpleks metod // *ITNOU: Informacionnye tekhnologii v nauke, obrazovanii i upravlenii*. – 2019. – № 3 (13). – S. 88–95.
12. Backpropagation and the brain / T.P. Lillicrap [et al.] // *Nature Reviews Neuroscience*. – 2020. – T. 21, No. 6. – S. 335–346.
13. Glas C.A.W., Verhelst N.D. Testing the Rasch model // *Rasch models*. – New York, 1995. – S. 69–95.
14. Sumintono B. Rasch Model Measurements as Tools in Assesment for Learning // *1st International Conference on Education Innovation (ICEI 2017)*. – Atlantis Press, 2018. – S. 38–42.
15. Yun B.I. A neural network approximation based on a parametric sigmoidal function // *Mathematics*. – 2019. – T. 7, No. 3. – S. 262.

УДК 327.7

ИЗМЕНЕНИЕ ФУНКЦИЙ И РОЛИ ЕВРОПЕЙСКОГО ПАРЛАМЕНТА В РАМКАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СООБЩЕСТВА И ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА НА ОСНОВАНИИ БАЗОВЫХ ДОГОВОРОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Лобанов Роман Олегович,

канд. ист. наук, ст. преподаватель,

e-mail: romanus78@mail.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, филиал в г. Сергиевом Посаде

В статье рассматривается история создания и эволюции института Европейского парламента во второй половине XX – начале XXI века. Актуальность обосновывается неуклонным повышением значения данной структуры в системе органов Европейского союза, при том, что Евросоюз, включающий 27 стран, в настоящее время претендует на роль одного из центров многополярного мира. Целью статьи является выявление этапов становления данной структуры, трансформации её значения и функций на протяжении последних 70 лет. В качестве ключевых методов работы применялись анализ документов и сравнительно-исторический метод. В статье даётся обзор ключевых полномочий Европарламента, показывается их изменения под влиянием процесса развития западноевропейской интеграции. Внимание уделено постепенному расширению функций контроля ЕП, перехода сначала от консультативных полномочий к совещательным и, наконец, к законодательным. В статье анализируются положения основополагающих договоров Европейского сообщества и Евросоюза: Парижского, Римского, Маастрихтского, Амстердамского, Лиссабонского договоров, Единого Европейского акта, Договора Ниццы. На основе их положений обосновываются четыре этапа развития Европейского парламента, с указанием характерных процессов и нововведений.

Ключевые слова: Европейский парламент, Европейское объединение угля и стали, Европейское экономическое сообщество, Европейский союз, Лиссабонский договор, Амстердамский договор, Единый Европейский акт, Договор о Европейском союзе, Договоры об учреждении Европейских сообществ

ALTERATIONS IN THE FUNCTIONS AND ROLES OF THE EUROPEAN PARLIAMENT WITHIN THE EUROPEAN COMMUNITY AND THE EUROPEAN UNION IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH AND EARLY TWENTY-FIRST CENTURIES ON THE BASIS OF THE BASIC EUROPEAN INTEGRATION TREATIES

Lobanov R.O.,

candidate of historical sciences, senior lecturer,

e-mail: romanus78@mail.ru,

Moscow Witte University, a branch in the city of Sergiev Posad

The article takes into cognizance the historical creation and evolution of the European Parliament Institute in the second half of the XX – and early XXI centuries. This pertinence is justified by the steady increase in the value of this structure in, the system of European Union bodies, despite the fact, that the European Union, which consist of 27 countries, currently considers itself to be one of the major centers of a multi-polar world. The purpose of the article is to identify the stages of formation of this structure, transformation of its values and functions over the past 70 years. Document analysis and the comparative historical methods were used as the key rules of work. The article provides an overview of the key powers of the European Parliament, shows their changes under the

influence of the development of Western European integration. Attention is paid to the gradual expansion of the controlling functions of the EP, the transition first from consultative powers to deliberative and, finally, to legislative ones. The article analyzes the provisions of the Rome, Maastricht, Amsterdam, Lisbon treaties, the Single European Act, the Nice Treaty. On the basis of their position, the four stages of development of the European Parliament are substantiated, indicating the characteristic processes and innovations.

Keywords: European Parliament, European Coal and Steel Committee, European economic community, European Union, Lisbon Treaty, Treaty of Amsterdam, Single European Act, Treaty on European Union, Treaties establishing the European Communities

DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-69-78

Введение

Институт Европейского парламента (ЕП) существует в современном Европейском союзе с момента создания структур Европейских сообществ в середине XX века. До 1962 года в официальных документах использовался термин «Европейская Ассамблея». 10 сентября 1952 года состоялось первое заседание Ассамблеи Европейского объединения угля и стали (ЕОУС), в которой 78 членов представляли шесть западноевропейских стран, изначально вставших на путь интеграции (ФРГ, Франция, Италия, Бельгия, Нидерланды и Люксембург). К концу 1950-х годов параллельно существовало три Ассамблеи по числу Европейских сообществ (ЕОУС, Европейское экономическое сообщество и Евратом). В 1967 году в результате Договора слияния институциональных структур трёх сообществ, был сформирован единый Европейский парламент. С этого же времени правомерно использование термина «Европейское сообщество», включавшее ЕОУС, ЕЭС и Евратом.

Институциональное оформление Европейской Ассамблеи происходит в Парижском договоре о создании Европейского объединения угля и стали, заключённого в 1951 году. В 1957 году по Римскому договору аналогичные структуры создаются в рамках ЕЭС и Евратома.

Уже в Парижском договоре была зафиксирована ключевая функция Ассамблеи, а именно – консультация и контроль за деятельностью наднациональных институтов сообщества (статья 20)¹ [1]. Аналогичный момент был прописан и в Римском договоре 1957 года. В целом же, как точно подметил доктор экономических наук В.Г. Шемятенков в своей работе, «Римский договор не внёс больших изменений в статус Европейского парламента...» [4, с. 317].

Важным вопросом был момент, касающийся демократических принципов формирования института Европейской Ассамблеи. Римский договор предусматривал в перспективе избрание членов данной структуры на основе «прямого всеобщего голосования по единой для всех государств-членов процедуре». Для этого необходимо было выработать Акт, устанавливающий единую избирательную систему. Первый вариант соответствующей конвенции ЕП принял ещё в 1960 году, однако потребовалось 15 лет, чтобы документ был принят и вступил в силу. Таким образом, вплоть до 1979 года состав Европейской Ассамблеи (а затем Европейского парламента) формировался из делегатов, назначаемых национальными парламентами, что нарушало принципы демократичности. А с учётом изначально ограниченных полномочий данной структуры в рамках Сообщества, выбор делегатов напоминал почётную ссылку на «пенсию» для видных в прошлом западноевропейских политиков.

В большинстве случаев Европейский парламент принимал решения абсолютным большинством голосов. Важным изначальным полномочием ЕП, через которое реализовалась функция контроля, было право на объявление вотума недоверия Европейской комиссии (аналог Высшего руководящего органа ЕОУС) в связи с её деятельностью.

Европейский парламент участвовал в процедуре разработки правил и общих условий выполнения государствами-членами своих обязанностей. Однако это полномочие реализовывалось через достаточно усложнённую процедуру. Европейский парламент отправлял соответствующий запрос в Европейскую комиссию, получал и её заключение. Обязательным условием было одобрение Совета.

¹ Документы Европейского союза. Т. I. Договоры, учреждающие Европейские сообщества / отв. ред. Ю.А. Борко.– М.: Международная издательская группа «Право», 1994. – 389 с. – С. 34.

Европейский парламент сам выбирал себе председателя и иных должностных лиц. Члены Европейской Комиссии могли присутствовать на всех заседаниях ЕП и просить права на выступление. Комиссия должна была давать ответы на запросы ЕП или его членов. Члены Совета также могли присутствовать на заседаниях и должны были быть выслушаны по их просьбе.

1. Договор слияния

В дальнейшем в механизмы деятельности и структуру ЕП неоднократно вносились изменения, в частности, в связи с принятием договора о слиянии исполнительных структур трёх сообществ, заключённого в 1965 году.

Договором о слиянии было установлено, что Европейский парламент проводит ежегодные сессии и собирается, без решения о созыве, во второй вторник марта. Помимо обычной процедуры было предусмотрено право Европейского совета, Европейской комиссии или большинства своих членов на созыв ЕП на чрезвычайную сессию.

Договор о слиянии внёс изменения в статью 24 Парижского договора, касающиеся объявления ЕП вотума недоверия Высшему руководящему органу (аналогичная процедура была предусмотрена Римским договором). Новая процедура предусматривала голосование по вопросу вотума недоверия не ранее трёх дней после внесения данного вопроса в повестку дня. Данный вопрос, а также обсуждение общего доклада, предоставленного Высшим руководящим органом ЕОУС (Европейской комиссии в Договоре ЕЭС) должно было проходить при процедуре открытого голосования. Для объявления вотума недоверия необходимо было не менее 2/3 голосов парламентариев. Для принятия решений по процедурным вопросам было достаточно простого большинства голосов.

В случае возникновения ситуации нарушения права ЕЭС Европарламент получил возможность формирования временного Комитета по расследованию. Однако ЕП в данном случае играл роль скорее дополнительной структуры, так как в статье 107b содержалось уточнение: «...без ущерба полномочиям, которыми наделены, согласно настоящему Договору, другие институты и органы»² [8]. Таким образом, ЕП мог инициировать собственное расследование, но в случае, если по этому вопросу уже не проходило судебное разбирательство. Ещё одним важным аспектом, ограничивающим возможности ЕП по данной процедуре, была необходимость договориться об используемых правах с наднациональными институтами – Комиссией и Европейским советом.

Со временем ЕП получил возможность при одобрении большинством голосов просить Комиссию о подготовке предложений для решения вопроса, заинтересовавшего членов ЕП (статья 107a)³.

В рамках Европейского парламента был создан институт Омбудсмана, который назначался каждый раз после новых выборов в ЕП на срок полномочий данной структуры. Европейский парламент через решение суда имел возможность освободить Омбудсмана от занимаемой должности досрочно. Омбудсмен имел достаточно широкие полномочия при выполнении своих функций и фактически не зависел от других институтов Сообщества. Однако он временно лишался права на совмещение должностей.

В Европейском сообществе были разработаны процедуры, касающиеся нарушения прав физических и юридических лиц. К механизму защиты таких прав был подключён институт Европейского парламента. В частности, граждане стран, входивших в состав Европейского сообщества, а также юридические лица, на основании статьи 107с получили право обращения в ЕП с петициями по вопросам, входящим в сферу компетенции Сообщества. В случае инициирования подобной процедуры ЕП назначал Омбудсмана, который проводил расследование. В случае подтвердившегося сигнала о нарушении, Омбудсмен направлял дело в заинтересованное учреждение, которое в течение трёх месяцев обязано было дать разъяснения. Затем Омбудсмен в специальном сообщении должен был сообщить об итогах расследования Европейскому парламенту и Европейской комиссии.

² Договор об учреждении ЕЭС [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.docs.cntd.ru/document/901771692> (дата обращения: 11.03.2021).

³ Там же.

Изначально Европейский парламент не обладал прерогативами, свойственными большинству национальных парламентов, в частности, такими элементарными полномочиями, как законодательная инициатива и принятие бюджета. Только в апреле 1970 года ЕП получил определённую возможность оказывать влияние на содержание бюджета Сообщества. Европейский парламент был почти лишен и второй прерогативы, обычно принадлежащей высшему представительному учреждению. Он имел лишь ограниченное право контроля за деятельностью исполнительных органов сообществ. Парламентские права, хотя и минимальные и ограниченные, ЕП обрёл в 1971 году.

Значительно были изменены полномочия Европейского парламента в сторону усиления под влиянием бюджетного кризиса Сообщества, пришедшегося на 1970-е годы. Благодаря расширению своих прав в 1975 году Европарламент мог отныне путём голосования утверждать или отклонять бюджет.

Много нареканий вызывала практика назначения депутатов и ЕП национальными парламентами. Поэтому было принято решение о проведении прямых выборов. В сентябре 1976 года Совет принял Акт «Об избрании Европейской парламентской ассамблеи всеобщими прямыми выборами». Он ввёл лишь небольшое число правил, отдав остальное на усмотрение государств-членов. До выработки универсальных правил проведения выборов страны-члены должны были проводить их на основе своего национального законодательства. Требование Сообщества касалось лишь сроков проведения выборов. Подобная расплывчатость формулировок объяснялась, в первую очередь, позицией Великобритании, которая последовательно отстаивала свою мажоритарную избирательную систему, в то время как в других странах Сообщества действовала пропорциональная. Помимо этого расхождения были и в нюансах пропорциональной системы разных государств. В частности, в принципах формирования избирательных округов, возрастных цензах, предвыборных залогах и т.д.

Акт установил число представителей, избираемых от каждого государства, всего 518 депутатов (впоследствии их число было расширено до 626). Срок полномочий составлял 5 лет. Избранные депутаты не могли совмещать должности в правительствах своих стран, но имели право входить в национальные парламента.

Впервые выборы на основе прямого, всеобщего и тайного голосования состоялись 10 июня 1979 года. Тем самым институты ЕЭС как бы усиливали свою связь с народами стран-участников.

Определённые изменения, касающиеся вопросов национального представительства, вносились по мере необходимости, в связи с расширением стран-участниц Европейского сообщества. В частности, в начале 1980-х годов после присоединения к Европейскому сообществу Испании и Португалии, появилась норма о том, что число членов Европейского парламента не должно превышать 732 депутатов.

Представительство было не равным по численности от каждой из стран Европейского сообщества. Механизм распределения мест в парламент зависел от численности населения страны – в среднем один депутат от приблизительно 622 тыс. жителей. Однако на практике пропорции были иными. Учитывая незначительное количество населения Люксембурга, в его случае один депутат избирается от 62 тыс. жителей, а в ФРГ – от 755 тыс. Подобные диспропорции касались и других малых стран Сообщества. Объяснялось это стремлением придать им больший вес при принятии решений внутри интеграционного блока.

В связи с этим наибольшие квоты изначально получили крупные страны, такие как Германия, Франция, Италия. В дальнейшем подобный подход сохранился, в начале 1980-х годов упомянутая тройка стран, а также Великобритания имели по 81 представителю. Наименьшее количество было у Люксембурга – 6 депутатов, но в сумме блок Бенилюкс обладал 55 депутатскими местами. Достаточно крупное представительство в то время получила Испания – 60 мест⁴.

2. Единый Европейский акт

В результате вступления в силу Единого Европейского акта (ЕЕА 1987 г.) Европейскому парламенту было предоставлено больше полномочий.

⁴ Договор об учреждении Европейского объединения угля и стали [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.docs.cntd.ru/document/901771691> (дата обращения: 11.03.2021).

В ЕЕА была изменена формулировка договора ЕЭС: слова «после консультаций с Ассамблеей» заменялись словами «в сотрудничестве с Европейским парламентом» (статья 6) [3, с. 15].

Старый механизм принятия решений теперь усложнился. Совет, принимая решения квалифицированным большинством, по предложению Комиссии и после получения заключения ЕП (а не консультации, как прежде) вырабатывает общую позицию. В изменённой ЕЕА статье 149 Договора о ЕЭС раскрывался механизм подобного сотрудничества. Совет вырабатывал общую позицию после предложения от Европейской комиссии и получения заключения от Европейского парламента. Общая позиция Совета сообщалась Европейскому парламенту вместе с доводами Комиссии и Совета. На рассмотрение общей позиции ЕП отводилось 3 месяца, отсутствие заключения считалось одобрением по умолчанию. В течение данного периода ЕП обладал правом вносить поправки в данный документ или отвергнуть его. Но на это решение требовалось достижение абсолютного большинства голосов членов ЕП, что снижало эффективность данного механизма. Даже в случае отрицательного решения по вопросу общей позиции, Европейский совет всё равно обладал возможностью принять её, но для этого требовалось уже единогласие его членов.

Сложно говорить об эффективности подобного механизма принятия решений. Во-первых, усложнилась сама процедура, проволочки с передачей проектов из органа в орган затягивали процесс во времени. Во-вторых, новшества вводились под лозунгом расширения прав парламента, но это лишь на первый взгляд. В реальности у ЕП в этом механизме осталась прежняя, хоть и процедурно усложнённая совещательная функция, позволяющая обязать Совет принимать решения единогласно. Однако на заре существования Европейского сообщества принцип единогласия Совета и так был обязательным по всем существенным вопросам. Таким образом, Европейский парламента, получив новые полномочия, лишь создал механизм поддержания прежнего принципа единогласия, только в скрытой форме.

Среди новых полномочий Европарламента в ЕЕА появляется процедура, касающаяся его участия в консультациях при изменении Советом положений, касающихся устава Европейского суда.

В 1980-е годы европарламентарии выступили с рядом инициатив, оформленных в непринятый Договор о Европейском союзе 1984 года. Их предложения сводились к усилению контроля со стороны ЕП над Европейской комиссией. В частности, право назначать и отправлять в отставку отдельных её представителей. Однако на тот момент времени эти предложения не были реализованы. М.В. Стрежнева отмечает: «Несмотря на усилия европарламентариев, в 80-х гг. им так и не удалось привлечь на свою сторону последовательную массовую общественную поддержку» [8].

В 1987 году депутаты ЕП получили право контролировать процесс расширения ЕЭС, заключать или отклонять договоры о принятии в Сообщество других государств в качестве его ассоциативных членов. Процедура приёма новых членов в Европейское сообщество требовала единогласного решения Совета и одобрения абсолютным большинством членов ЕП (статья 8 ЕЕА) [3, с. 17].

3. Договор о Европейском союзе

После вступления в силу в 1993 году Договора о Европейском союзе (ДЕС), входящего в пакет Маастрихтских соглашений, Европейский парламента получил более широкие нормотворческие полномочия и мог при определённых условиях отклонять проекты, предлагаемые Советом ЕС. Принимал Европейский парламента консультативное участие и в вопросах, относящихся к изменению действующих Договоров ЕС.

После введения ДЕС Европарламенту была предоставлена значимая компетенция: право осуществления парламента расследования в случае подозрения в злоупотреблениях или при нарушении полномочий.

Основной функцией ЕП осталась консультативная. Его согласие требовалось по большинству вопросов, решаемых Советом. В частности, решений, касающихся мер, необходимых для поэтапного введения элементов единого рынка в рамках Евросоюза, перехода к экономическому и валютному союзу и др.

Согласно статье 189 Договора о ЕЭС, изменённой ДЕС [3, с. 119], ЕП, действуя совместно с Советом и Комиссией, принимал регламенты, директивы и решения, давал рекомендации и заключения.

Также ЕП участвовал в процедуре выработки Советом «согласованной позиции». В случае не утверждения Советом поправок Европейского парламента в «согласованную позицию», должен был быть создан Примирительный комитет, половину состава которого составляли члены ЕП. В случае отсутствия согласия Европейский парламента мог отклонить предлагаемый акт абсолютным большинством голо-сов, что делало его юридически ничтожным.

Европейский парламента участвовал в формировании ряда органов Евросоюза. С этого мо-мента назначение состава Европейской комиссии стало осуществляться лишь с согласия парла-ментариев. Кроме того, после обязательных консультаций с ЕП Совет формировал состав Палаты аудиторов.

Европейский парламента играл значимую роль при осуществлении сотрудничества в целях со-действия развитию (формулировка раздела XVII ДЕС). В частности, предусматривалось участие Евро-пейского парламента в разработке предложений о проведении прямых всеобщих выборов как единой процедуре для всех государств-членов (изменённая статья 137 Договора о ЕЭС) [3, с. 105]. Также ЕП участвовал в процессе принятия актов интеграционного объединения, давая своё согласие или пред-ставляя рекомендационные заключения.

Согласно статье D ДЕС [3, с. 50], Европейский совет теперь был обязан предоставлять Европей-скому парламента доклад о каждом своём заседании и ежегодный письменный доклад о прогрессе, до-стигнутом Евросоюзом.

Как и прежде, Европейский парламента принимал участие в разрешении проблем, касающихся нарушений обязательств стран-членов по достигнутому соглашению в отношении свободного переме-щения и проживания физических лиц. При разрешении данных споров Советом требовалось согласие ЕП. Статья 8d предусматривала право каждого гражданина ЕС обращаться в Европейский парламента и к Омбудсмену в случае нарушения прав, гарантированных ДЕС.

ДЕС была заменена статья 175 Договора ЕЭС, которая предусматривала иски в Суд государств-членов и структур ЕС в случае бездействия ключевых институтов Евросоюза, в том числе и ЕП. Однако данная процедура являлась крайней мерой, в случае, если Европейский парламента в 2-месячный срок не дал соответствующих разъяснений по выявленным нарушениям. Новая редакция статьи 176 [3, с. 114] налагала обязательство на институты ЕС выполнять решения Суда.

В заменённой 206 статье [3, с. 128] Договора ЕЭС ДЕС предоставляет право Европейскому пар-ламенту давать разрешение на исполнение бюджета ЕС. Европарламент мог участвовать в процедуре проверки счетов и финансовых деклараций, а также рассматривал ежегодный доклад Палаты аудито-ров. ЕП имел право затребовать объяснения Европейской комиссии по вопросам произведённых рас-ходов и работы системы финансового контроля. Комиссия была обязана предоставлять ЕП любую за-требованную финансовую информацию.

В сфере общей внешней политики и политики безопасности (ОВПБ) Европейский парламента должен был регулярно информироваться Председательствующим в Евросоюзе государством и Комис-сией о развитии данной сферы. Никаких иных особых прав ЕП в этой области ДЕС не предусматри-вал. Деятельность ЕП в сфере ОВПБ осуществлялась на общих положениях, касающихся других сфер сотрудничества.

Консультации с ЕП имели место и в рамках другой новой сферы сотрудничества – «в области правосудия и внутренних дел». Европейский парламента не только получал информацию о развитии дискуссий по данной проблематике, но и имел право обратиться в Совет с вопросом или дать ему рекомендации.

Декларация «о роли национальных парламента в Европейском союзе», вошедшая в пакет Маастрихтских соглашений наравне с ДЕС, предусматривала развитие обмена информацией меж-ду национальными парламентами и ЕП. Предлагались встречи по мере необходимости в формате Конференции парламента (или «выездных сессий»). Предполагалось, что поднимаемые вопросы должны затрагивать «главные характерные черты Европейского союза, не затрагивая полномочий Европейского парламента и прав национальных парламента» («Декларация о конференции парла-мента») [3, с. 239].

4. Амстердамский договор

Договор о Европейском союзе во многом оказался набором деклараций о перспективах развития [5]. Главной его задачей было юридическое закрепление создания новой международной организации – Европейского союза. В связи с аморфностью ряда положений ДЕС он неоднократно подвергался критике и сразу после его вступления в силу началась работа конкретизации его норм. Эту задачу был призван выполнить Амстердамский договор. Ряд изменённых положений касались Европейского парламента.

В статье 137 Договора о ЕЭС Амстердамский договор ввёл уточнение, касающиеся членов ЕП. Их число не должно было теперь превышать 700. Статья 6 Амстердамского договора подтвердила механизм формирования ЕП путём прямого всеобщего голосования и срок полномочий – 5 лет⁵. В данной статье содержались пропорции национального представительства. Наибольшее число мест получила Германия – 99; по 87 – Франция, Италия и Великобритания; наименьшее – Люксембург – 6.

За Европарламентом оставили право формулирования единой процедуры прямых всеобщих выборов, но ввели уточнение, что ЕП вырабатывает устав и определяет общие условия выполнения его членами своих депутатских обязанностей. Была скорректирована процедура принятия решений Советом с участием ЕП [7]. В частности, теперь предусматривалось в случае разногласий создавать Согласительный комитет (вместо Примирительного в ДЕС). Амстердамский договор закрепил три основные процедуры: консультации, совместное принятие решений, согласие⁶.

В новой редакции статьи 173 Договора ЕЭС было упомянуто, что Европейский парламент может подавать иски в Суд с целью защиты своих прерогатив⁷.

Положениями Амстердамского договора был усилен финансовый контроль со стороны ЕП. В частности, Счётная палата была обязана предоставлять ЕП декларацию, подтверждающую правильность ведения счетов и законность ведения финансовых операций.

В Договоре о ЕЭС была добавлена новая статья 191a⁸. Она предусматривала право каждого гражданина ЕС, любого юридического лица, зарегистрированного на его территории, требовать права доступа к документам ЕП.

5. Договор Ниццы

Следующим важным документом Евросоюза стал Договор Ниццы (2001 г.). Он завершил подготовительный этап к грандиозному расширению Евросоюза сразу на 10 новых государств. Значительное изменение числа членов ЕС с 15 до 25 не могло не отразиться в будущем на перераспределении влияния стран-участниц в наднациональных институтах Союза. Европейский парламент не стал исключением. Ряд новых положений напрямую касались его полномочий и деятельности, хотя и в меньшей степени, по сравнению с другими ключевыми органами ЕС.

Договор Ниццы установил новый лимит членов Европейского парламента – 732 депутата. При этом число представителей, избираемых в каждом из государств-членов, не изменилось.

В Договоре Ниццы появляется упоминание об участии Европейского парламента в инструменте продвинутого сотрудничества (впервые термин появляется в рамках Амстердамского договора) отдельных стран-членов ЕС (статья 11 Договора Ниццы⁹). Однако, как и в большинстве сфер, это участие было консультативным, за редким исключением, когда требовалось согласие ЕП. В Договоре Ниццы появляются ссылки на борьбу Европейского союза с дискриминацией в любой её форме и процедурном участии ЕП в решении возникающих подобных проблем.

⁵ Документы Европейского Союза. Т. V. Амстердамский договор / отв. ред. Ю.А. Борко. – М.: Международная издательская группа «Право», 1994. – 191 с.

⁶ Европейский Союз: справочник-путеводитель / под ред. О.В. Буториной (отв. ред.), Ю.А. Борко, И.Д. Иванова. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: ИД «Деловая литература», 2003. – 288 с. – С. 26.

⁷ Документы Европейского Союза. Т. V. Амстердамский договор / отв. ред. Ю.А. Борко. – М.: Международная издательская группа «Право», 1994. – 191 с.

⁸ Там же.

⁹ Право Европейского Союза. Договор, учреждающий Европейское Сообщество (в ред. Ниццкого договора) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.eulaw.ru/treaties/teuratom_edit (дата обращения: 11.03.2021).

В целом Договор Ниццы внёс минимальные изменения, касающиеся института Европейского парламента. Ключевые процедуры принятия решений и вовсе пересмотрены не были. Достаточно жёстко в отношении данного Договора написал ведущий научный сотрудник Института Европы РАН Ю.А. Борко: «Вместо фундаментальной реформы институтов и процедур принятия решений участники саммита договорились лишь о новом распределении количества голосов в Совете ЕС и количества депутатов в Европейском парламенте, с учётом представительства в них 12 новых членов» [2, с. 129].

6. Лиссабонский договор

После провала Европейской конституции страны ЕС выработали компромиссный Лиссабонский договор. Излишне амбициозные новшества, вроде введения поста министра иностранных дел ЕС не вошли в новый документ, но ряд изменений коснулся института Европейского парламента.

В разделе II Лиссабонского договора содержатся положения о демократических принципах в деятельности ЕС. Определённое место в этом разделе отведено институту Европейского парламента. В частности, в статье 10 отмечается: «Функционирование Союза основано на представительной демократии» и «Граждане непосредственно представлены на уровне Союза в Европейском парламенте»¹⁰. Также были предусмотрены процедуры сотрудничества национальных парламента с Европейским парламентом. В договоре были прописаны ключевые функции ЕП, в частности: «Европейский парламента совместно с Советом осуществляет законодательную и бюджетную функции. Он осуществляет функцию политического контроля и консультативную функцию» (статья 14). В статье 16 содержится упоминание о том, что «Совет совместно с Европейским парламентом осуществляет *законодательную* (курсив мой – Р.Л.) и бюджетную функции»¹¹.

Лиссабонский договор ввёл лимиты национального представительства в Европейском парламенте [7]. В частности, указывается, что минимальное представительство страны составляет 6 депутатов, а максимальное – 96 (статья 14)⁷. Подтверждалось, что члены ЕП должны избираться прямым, свободным, тайным голосованием сроком на 5 лет.

Число парламентариев ЕП увеличилось до 750, изменилась формулировка, указывающая дополнительно председателя. Таким образом, формально число членов Европарламента не должно превышать 751. Появилось упоминание о новой структуре ЕП. Помимо председателя Европейский парламента выбирал дополнительно своё Бюро. В функции Европейского парламента вошло участие в обсуждении договоров с государствами-нечленами Европейского союза, институциональных актов, выдвижение политической инициативы. Председатель Европейского совета был теперь обязан предоставлять Европейскому парламенту доклад по итогам каждого заседания Совета. Подобная норма была и раньше, в Лиссабонском договоре лишь уточнялось, что предоставление доклада – обязанность именно Председателя. Европейский парламента по Договору большинством голосов одобряет назначение ключевых должностных лиц Евросоюза – Председателя Европейской комиссии, Верховного представителя Союза по иностранным делам и политике безопасности и остальных членов Комиссии (статья 17 Лиссабонского договора).

Статья 7 Лиссабонского договора предоставила Европейскому парламенту участвовать в процедуре принятия решения относительно нарушения одним из государств-членов ЕС ценностей, декларированных Договором. Европейскому совету для принятия подобного решения требуется одобрение Европейского парламента.

Заключение

Таким образом, на настоящий момент институту Европейского парламента почти 70 лет. За свою историю он прошёл ряд этапов. На первый этап приходится время 1950–1960-х годов. В этот период

¹⁰ Право Европейского Союза. Лиссабонский договор [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eulaw.ru/treaties/lisbon> (дата обращения: 11.03.2021).

¹¹ Право Европейского Союза. Лиссабонский договор [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eulaw.ru/treaties/lisbon> (дата обращения: 11.03.2021).

происходит институциональное становление Европейской Ассамблеи. Первоначально данных структур было три, по числу Европейских сообществ. Так продолжалось до вступления в силу Договора о слиянии, в результате чего осталась одна Европейская Ассамблея, впоследствии переименованная в Европейский парламент. Полномочия Европарламента в данный период весьма ограничены и сводились к контролю и консультациям. Реальные рычаги воздействия на политику Европейских сообществ в это время у ЕП отсутствовали.

Второй этап охватывает 1970–1980-е годы. В Западной Европе завершается экономическое чудо послевоенного времени, регион переходит в стадию кризиса, вызванного «нефтяным шоком». В этих условиях процесс западноевропейской интеграции затормозился, страны стали прибегать к мерам скрытого протекционизма. Экономические трудности привели к переводу Европейского сообщества на самофинансирование, что вылилось в бюджетный кризис. Под влиянием данных событий Европарламент получает важные полномочия в сфере финансового контроля за деятельностью наднациональных институтов Европейского сообщества, а также участвует в утверждении бюджета данной организации. Значимым изменением этого периода стало введение института прямых выборов при формировании ЕП, взамен применявшейся прежде практики назначения делегатов национальными парламентами.

Третий этап развития Европейского парламента охватывает 80-е годы XX века – начало XXI века. В начале данного периода в Европейском сообществе активизируются дискуссии по углублению западноевропейской интеграции и переходу на новую стадию – создание Европейского союза. Документом, официально утвердившим данный курс, стал Единый Европейский акт. Ряд его полномочий касался ЕП. В частности, появилась новая формулировка, предполагающая не только консультации, но и сотрудничество. Был разработан механизм принятий решений, в котором за ЕП утверждалась возможность влияния на вырабатываемую Советом общую позицию. Курс на переход к Евросоюзу был завершён принятием пакета Маастрихтских соглашений, основным документом которых стал Договор о Европейском союзе. Согласно ДЕС, ведущей функцией ЕП, как и прежде, оставался контроль, но его механизмы были усилены как над Советом, так и над Комиссией – ключевыми органами Евросоюза. Линия на постепенное расширение полномочий ЕП продолжилась в Амстердамском договоре и договоре Ниццы, но значимых прорывов в этом направлении не произошло.

Четвёртый этап развития института Европейского парламента, продолжающийся по настоящее время, условно можно отсчитывать от начала работы над проектом Конституции для Европы [6]. И хотя данный документ не вступил в силу, а идея «Соединённых Штатов Европы» не состоялась, тем не менее, ряд положений отвергнутого проекта вошёл в Лиссабонский договор. Ключевым нововведением, касающимся Европарламента, стала новая трактовка основных функций данного института. В прежних документах ЕС говорилось о контрольной и бюджетной функциях ЕП. В Лиссабонском договоре появляется упоминание о законодательной функции, правда, косвенно через Совет и совместно с ним.

В целом можно утверждать, что с 50-х годов XX века сохраняется устойчивая тенденция к постепенному расширению полномочий ЕП. В то же время остаётся подход, при котором законодательный процесс тщательно защищался от реального воздействия со стороны Европейского парламента. Определённые шаги в этом направлении делались, но всё-таки ЕП, как и прежде, остаётся главным образом совещательным органом с некоторыми контрольными функциями.

Список литературы

1. *Бартенев С.А., Энтин М.Л.* Особенности закрепления компетенции европейского союза в учредительных договорах // *Право и государство*. – 2008. – № 2 (7). – С. 9–14.
2. *Борко Ю.А.* От европейской идеи – к единой Европе. – М.: ИД «Деловая литература», 2003. – 464 с.
3. *Документы Европейского Союза. Т. II. Единый Европейский акт. Договор о Европейском союзе / отв. ред. Ю.А. Борко.* – М.: Международная издательская группа «Право», 1994. – 245 с.
4. *Европа: вчера, сегодня, завтра / отв. ред. Н.П. Шмелёв.* – М.: Экономика, 2002. – 823 с.
5. *Европейский Союз на пороге XXI века: выбор стратегии развития / под ред. Ю.А. Борко и О.В. Буториной.* – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 472 с.
6. *Лобанов Р.О.* Вопросы внешней политики, безопасности и обороны начала XXI века в документах Европейского союза // *Наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: материалы*

Международной научно-практической конференции (г. Ростов-на-Дону, 28 июня 2018 г.). – М.: изд. ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте». – С. 235–247.

7. *Мещерякова О.М.* Суверенитет государств – членов Европейского союза и Лиссабонский договор // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. – 2008. – № 2. – С. 87–93.

8. *Стрежнева М.В., Руденкова Д.Э.* Европейский союз: архитектура внешней политики. – М.: ИМЭМО РАН, 2016. – 135 с.

References

1. *Bartenev S.A., Entin M.L.* Osobennosti zakrepleniya kompetencii evropejskogo soyuza v uchreditel'nyh dogovorah // Pravo i gosudarstvo. – 2008. – № 2 (7). – S. 9–14.

2. *Borko Yu.A.* Ot evropejskoj idei – k edinoj Evrope. – М.: ID «Delovaya literatura», 2003. – 464 s.

3. Dokumenty Evropejskogo Soyuz. T. II. Edinyj Evropejskij akt. Dogovor o Evropejskom soyuze / otv. red. Yu.A. Borko. – М.: Mezhdunarodnaya izdatel'skaya gruppa «Pravo», 1994. – 245 s.

4. Evropa: vchera, segodnya, zavtra / otv. red. N.P. Shmelyov. – М.: Ekonomika, 2002. – 823 s.

5. Evropejskij Soyuz na poroge XXI veka: vybor strategii razvitiya / pod red. Yu.A. Borko i O.V. Butorinoj. – М.: Editorial URSS, 2001. – 472 s.

6. *Lobanov R.O.* Voprosy vneshnej politiki, bezopasnosti i oborony nachala XXI veka v dokumentah Evropejskogo soyuza // Nauka i obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g. Rostov-na-Donu, 28 iyunya 2018 g.). – М.: изд. ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте». – С. 235–247.

7. *Meshcheryakova O.M.* Cuverenitet gosudarstv – chlenov Evropejskogo soyuza i Lissabonskij dogovor // Vestnik rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Yuridicheskie nauki. – 2008. – № 2. – S. 87–93.

8. *Strezhneva M.V., Rudenkova D.E.* Evropejskij soyuz: arhitektura vneshnej politiki. – М.: IMEMO RAN, 2016. – 135 с.

УДК 378.1+37.03

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ГУМАНИТАРНЫХ ПОДХОДОВ И ОЦЕНОК (ЧАСТЬ 2)

Потатуров Василий Александрович,

канд. ист. наук, доцент, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин,

Почетный работник сферы образования Российской Федерации,

e-mail: vpotaturov1947@mail.ru,

Московский университет им. С.Ю. Витте, г. Москва

Во второй части работы внимание акцентируется на принципиальных различиях между образовательным процессом и любой другой формой общественного производства. Сама специфика образовательного процесса, в котором происходит процесс информационного воздействия на мышление, связана со сложнейшей диалектикой взаимодействия информации и мышления. В статье рассматриваются качественные различия между информацией и знаниями, анализируются их системные характеристики. Приведены примеры особенностей работы современных студентов с цифровыми технологиями. Проанализированы основные факторы, приводящие к резкому снижению качества образования в высших учебных заведениях. В заключение представлены выводы и рекомендации по преодолению выявленных негативных тенденций в образовании, связанных с затратами на цифровизацию образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровые технологии, когнитивные технологии, педагогические технологии, информация, знание

DIGITALIZATION OF EDUCATION THROUGH THE PRISM OF HUMANITARIAN APPROACHES AND ASSESSMENTS (PART 2)

Potaturov V.A.,

candidate of historical sciences, associate professor, professor of the department of social and humanitarian disciplines, Honorary worker of the sphere of education of the Russian Federation,

e-mail: vpotaturov@muiiv.ru,

Moscow Witte University, Moscow

In the second part of the work, attention is focused on the fundamental differences between the educational process and any other form of social production. The very specifics of the educational process, in which the process of information influence on thinking takes place, is associated with the most complex dialectic of the interaction of information and thinking. The paper considers the qualitative differences between information and knowledge, analyzes their system characteristics. Examples of the features of the work of modern students with digital technologies are presented. The main factors leading to a sharp decline in the quality of education in higher education are analyzed. In conclusion, the conclusions and recommendations on overcoming the identified negative trends in education related to the costs of digitalization of the educational process are presented.

Keywords: digitalization of education, digital technologies, cognitive technologies, pedagogical technologies, information, knowledge

DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-79-84

Кто хочет знания, пусть ищет его там, где оно находится.

М. Монтень¹

Характеризуя современное образовательное пространство, в котором широко представлены и используются цифровые технологии, хотелось бы обратить внимание на сущностные характеристики, связанные с природой информации, о которых речь шла в первой части статьи².

Казалось бы, сфера образования – это одна из отраслей общественного производства, т.е. сфера выпуска определенного вида и типа продукции [8]. Но в том-то и весь вопрос, что этой продукцией выступает здесь сам человек, который, как известно, является «мерой всех вещей», а значит, видимо, он является мерой и в этой сфере. Он сам определяет выбор этих технологий, их содержание и использование. И здесь, на взгляд автора, кроется серьезная проблема. Прежде всего, в том, что человек это не мертвая материя природы, с которой имеет дело материальное производство. Цифровые технологии воздействуют на человека, а через него – опосредованно – на материальную сферу бытия. Они, с одной стороны, облегчают связь человека с материальными процессами, но с другой – интенсифицируют деятельность человека, прежде всего, ее интеллектуальную составляющую.

Человек, познавший власть контроля над всеми процессами, которыми он управляет и использует, не откажется от притягательной силы и эффективности этих технологий. Даже если нередко эти технологии создают определенные побочные эффекты, для борьбы с которыми, опять же, создаются новые технологии. Однако мы не должны забывать, что цифровые технологии не в состоянии сами по себе плавить металл, обрабатывать его, растить хлеб или животных, шить платье, рожать детей и т.п. Почему это так? Да потому, что предметом, на который они воздействуют, является не материал природы живой или неживой, а человеческое мышление.

Выше уже отмечалось, что основным инструментом цифровых технологий является сигнал. Он одновременно выступает и носителем самых разнообразных форм информации, будь то текстовая, аудио- и видеoinформация, виртуальная реальность и т.д. Вот в этой точке соприкосновения и происходят самые интересные явления и парадоксы.

Если мы перейдем к практике цифровых технологий, то следует отметить, что науке до конца непонятна природа сознания как объекта, на который воздействует информация в виде коммуникационного сигнала. Мышление представляет для науки наиболее сложную научную проблему, более того – пока что неразрешимую загадку. Поэтому, не понимая до конца этот процесс, крайне трудно найти приемы воздействия на него.

В процессе воздействия информации на мозг человека эффект влияния на процессы мышления нам до конца неизвестен. Непонятна не только природа мышления, но и природа информации. То есть два важнейших компонента, участвующих в этом процессе, нам до конца неизвестны. Мы не всегда понимаем, действует ли принцип соответствия между этими двумя составляющими и всегда ли они являются взаимодействующими величинами, или их природа разновекторна и далеко не во всем соответствует друг другу. Отсюда следует первое заключение: информация автоматически не становится знанием [5]. Информация и знание – это далеко не одно и то же, поскольку мышление принимает не всякую информацию. Такая избирательность, как его особое свойство, является атрибутивной характеристикой мышления. Именно это свойство, по-видимому, является основой того, что делает человека свободным. Человек обладает способностью выбора.

Почему мышление не всегда воспринимает информацию? Это определяется целым рядом факторов и, прежде всего, сознательным отношением человека к информации, наличием у него интереса и определенной мотивации к ее приему, наличием определенной заинтересованности и предрасположенности к тому или иному виду информации. Это особенно ярко проявляется в сфере образования, где информационные технологии представляют собой важный инструмент образовательного производства.

Между тем, сам этот процесс «погружения» системы образования в цифровое пространство в немалой степени способствовал тому, что информация сегодня стала нередко отождествляться со зна-

¹ Монтень М. Опыты. 2 кн. Гл. 10. О книгах [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sv-scena.ru/Buki/Opyty.html#Index-Opoty> (дата обращения: 30.04.2021).

² См.: Потатуров В.А. Цифровизация образования сквозь призму гуманитарных подходов и оценок. Ч. 1 // Образовательные ресурсы и технологии. – 2020. – № 2 (32). – С. 96–103. – DOI: 10.21777/2500-2112-2020-2-96-103.

нием. Этому в немалой степени способствует широта применения цифровых технологий в сфере образования. Это нашло отражение и в нашей речи. Сегодня можно слышать, что студенты или школьники посещают школы или вузы для того, чтобы «получать», «приобретать» знания, на манер того, как раньше, например, можно было приобрести некий дефицит. Многие и сегодня платят за образование, подразумевая под этим покупку знания, поскольку сам образовательный процесс превратился в «образовательную услугу».

Однако знания, в отличие от информации, нельзя ни купить, ни продать. Качество полученной информации определяется не количеством используемых данных, а тем, как эти данные систематизированы и обобщены [4]. Знание невозможно приобрести без процесса познания, то есть осмысления информации, запоминания ее полностью или частично, встраивания полученной информации в картину мира обучающегося. А это большой интеллектуальный труд. Знание, как гласит его известное определение, это «субъективный образ объективного мира», который и формируется в процессе познания. Знание качественно отличается от информации. Информация как сигнал воздействует через органы чувств на сознание человека, релевантная информация успешно преодолевает защитные информационные фильтры в сознании индивида, после чего подвергается осмыслению и интеграции в картину мира последнего. Только после того, как информация была осмыслена, она превращается в знание. Видимо, поэтому В.И. Вернадский назвал общество не «инфосферой», а «ноосферой», как сферой мысли [2]. Отсюда можно сделать вывод, что ориентация на легкое приобретение знания как одного из рыночных продуктов, «образовательной услуги» контрпродуктивно. Такой подход в значительной степени вредит образовательному процессу и неминуемо ведет в интеллектуальный тупик.

Отсюда возникает еще одна педагогическая, гуманитарная по сути своей проблема, которая напрямую связана с тем, что в среде студенчества прочно укоренилась иллюзия, что владение и распоряжение информацией и есть, в сущности, владение знанием. При наличии достаточно мощных мультимедийных устройств, использующих цифровые технологии, легкость получения, переадресации, тиражирования и использования информации создает у студентов, и не только у них, крайне легковесное, потребительское отношение к учебе и знанию.

Образование в рамках подобной модели из сложного когнитивного процесса критического осмысления получаемой информации, цель которого заключается в поисках правильного ответа в ходе сложных умозаключений и даже генерации новых смыслов, превращается в своеобразную забаву по поиску готовой информации в глобальной сети, в рамках которой пользователь (студент) играет роль не более чем посредника между письменным или электронным контентом. Этот заимствованный из сети контент воспринимается студентами как собственное творчество, а образовательные цели, как правило, признаются достигнутыми.

Отсутствие реального режима интеллектуального затруднения не способствует качественному усвоению информации, превращению ее в системное знание. Это в решающей степени определяет характер взаимодействия внутри пары: Учитель – Ученик, резко снижает эффект учебного процесса, сводит его к формальным банальностям. Целью становится не получение знаний, а процесс поиска информации. Отсюда вывод: никакие цифровые технологии не могут заменить сложный труд самого студента по выработке системного знания. Воспитание молодого поколения в этом духе необходимо вести со школьной скамьи.

Другим аспектом проблемы образования, связанной с цифровизацией образовательного процесса, является, как это ни парадоксально, сама мощь этих технологий. Это ярко проявляется в процессе подготовки студентов к семинарским занятиям и их деятельности в процессе их проведения.

Достаточно стихийное (по крайней мере, на первом этапе) развитие цифрового образования привело к формированию в сети Интернет массива внушительных объемов контента, в котором представлено множество готовых ответов, далеко не всегда правильных, что не способствует генерированию мысли, формированию смыслов. Благодаря тому, что глобальная сеть превратилась в гигантскую гипертекстуальную библиотеку, в ней можно найти практически любые готовые ответы на все дидактические, проблемные вопросы, которые требуют интенсификации когнитивных процессов. Это крайне затрудняет преподавателю задачу формировать и использовать в работе со студентом методы проблемного обучения, которые призваны подводить студента к пониманию сути проблемы, а не искать гото-

вый ответ в Интернете. Еще одним следствием этого явления стало триумфальное шествие процесса расширения сферы клипового мышления [9] у современной молодежи, которое замещает логику и системное мышление.

Конечно, если речь идет об алгоритмическом знании, которое есть основа любого ремесла, то здесь такие технологии вполне могут найти свое успешное применение, например, в использовании электронного учебника, сочетающего в себе гипертекст, мультимедийные интерактивные технологии и даже технологии эдьютейнмента [6]. Однако насколько данные технологии применимы, если речь идет о формировании культуры научного мышления, логике, расширении кругозора, формировании мировоззрения? Здесь они не только не полезны, но и вредны. Как уже было отмечено, студент в таком процессе играет роль лишь посредника, который выступает как внешний по отношению к самому процессу актер. Этот процесс его не затрагивает. Остается лишь некий формальный контур учебного процесса, который не имеет ничего общего с сутью самой учебы.

Бурное вторжение в образовательную сферу цифровых технологий привело к еще одной проблеме, гуманитарной по своей сущности. Это резкое снижение роли учителя, преподавателя в системе управления и контроля за учебным процессом. Это объясняется и ярко проявляется в том, что сегодня на «плечи» техники сознательно «взвалили» этот важнейший цикл учебного процесса. Такая непродуманная, зато финансово выгодная автоматизация контроля образовательного процесса посредством цифровых технологий нередко приводит к его формализации, снижению качества. Ликвидация такой формы учебного контроля, как традиционные экзамены, сказывается на учебном процессе крайне негативным образом. Традиционные экзамены давали в руки педагога эффективные инструменты управления учебным процессом. Сегодня преподаватель, как правило, оказывается лишен этого средства контроля со всеми вытекающими последствиями, влияющими на качественную сторону образования. Когда мы говорим о высоких результатах, достигнутых в рамках советской системы образования, то экзамен был далеко не последним фактором, оказывающим влияние на качество подготовки выпускников.

Как известно, процесс отчуждения образовательного сообщества от системы управления образованием сегодня достиг опасной черты. А именно в пространстве такого контроля наиболее эффективно проявлял себя принцип диалога. Найти эффективный заменитель этому пока что не удалось.

Сегодня создано грандиозное пространство личных электронных кабинетов. Студент часть своего учебного времени проводит в этом пространстве. Именно сюда смещается процедура учебного контроля. Студент получает по определенной дисциплине тестовые задания, отвечает или решает их. Однако и здесь в значительной степени задействована не когнитивная составляющая мышления, а поисковая энергия интернет-пользователя или в лучшем случае механическая память [7]. Поэтому далеко не случайно, что современный студент не имеет навыков логического структурирования и теоретического обобщения информации, извлекаемой из электронных носителей [3]. Ни о каком постижении смыслов, понимании речь здесь не идет.

Одним из наиболее впечатляющих результатов цифровой революции стало формирование Homo informaticus – нового человека нового информационного общества. Отсюда не случайно возник известный тезис – информации много, знаний – мало. Сегодня это становится серьезной социальной проблемой.

В беседе с В. Тендряковым выдающийся советский психолог А.Н. Леонтьев высказал в свое время чрезвычайно актуальную на сегодняшний день мысль: «В чем беда образования XX века?» – задал он риторический вопрос. И сам же на него ответил: «Главный его кризис в том, что это процесс обнищания души при обогащении информацией» [1, с. 412]. Из этой мысли следует вывод: без ценностных ориентиров, без значимых общественных целей развитие социума невозможно.

Цифровые технологии освободили нас от рутины поиска информации, от рутины ручной работы по переписыванию текстов. Но они в принципе не могут освободить человека от постижения смыслов, от процесса понимания и осмысления информации – то есть превращения ее в знание.

В заключение отметим, что образование было и остается не легким времяпровождением, а весьма кропотливым делом по преобразованию человеком самого себя с помощью преподавателя в новое человеческое качество. В этой связи важно подчеркнуть, что цифровые технологии выступают лишь средством в этом сложном процессе. Между тем роль цифровых технологий стала столь велика и значительна, что они начинают играть не просто роль инструмента, но превращаются в субъект образова-

тельного процесса, т.е. одну из его сторон, непосредственного участника, в значительной степени подменяя собой традиционные методы образования.

Знание и информация не есть тождество. Поэтому роль цифровых учебных технологий должна оставаться подчиненной, инструментальной. Знание объективно не может быть подменено информацией. Оно было и остается результирующим итогом последовательной, методически организованной работы по осмыслению этой информации и «переплавки» ее в знание. Это касается и участников учебного процесса: «Преподавателя» и «Студента».

Цифровизация в данном контексте видится как процесс формирования особой структурированной образовательной среды, которая даёт дополнительные возможности повышения качества учебного процесса, создает возможности для выявления и реализации индивидуального таланта, способностей, раскрытия духовного потенциала личности. В связи с этим роль преподавателя в этом процессе не должна снижаться, но должна возрастать.

Недопустимо, чтобы цифровые образовательные технологии уничтожали диалогичность образовательного процесса. Надо помнить, что цифровизация сама по себе не есть цель, она является лишь инструментом в развитии самой системы образования, в рамках которой должны осуществляться подкрепленные техникой более высокие педагогические технологии и достигаться соответствующие результаты в сфере формирования профессиональных и человеческих качеств.

Автоматизация процессов передачи информации и контроля за образовательным процессом облегчает труд преподавателя, повышает эффективность обучения, но лишь до определенного предела. Злоупотребление цифровыми технологиями в системе контроля приводит к обратным явлениям – формализации, выхолащиванию, снижению эффективности учебного процесса. Тогда вольно или невольно форма начинает господствовать над содержанием, вытесняются великие смыслы образования.

Таким образом, проблема применения гуманитарных подходов в сфере высшего образования и оценок их развития в контексте широкого применения цифровых технологий в настоящее время назрела и нуждается не только в дальнейшем ее осмыслении, но и реализации всего того, что уже наработано в рамках педагогического опыта и современной практики. В качестве актуальной и требующей незамедлительного решения одной из наиболее важных задач, стоящих перед каждым российским вузом в частности и всей системой высшего образования в целом, является поиск системного решения для применения современных принципов гуманитарного подхода в образовательный процесс. Речь идет о взаимной интеграции на разумном и осмысленном основании перспективных инновационных технологий, обусловленных развитием цифровых коммуникаций, и многовекового педагогического опыта, который является плодом деятельности поколений ученых-теоретиков и педагогов-практиков.

Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Гуманитарные проблемы формирования образовательных стандартов // Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире: материалы VII Международных Лихачевских научных чтений (г. Санкт-Петербург, 24–25 мая 2007 г.). – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. – С. 411–416.
2. *Вернадский В.И.* Биосфера и ноосфера. – М.: Т8RUGRAM, 2017. – 576 с.
3. *Волович Л.П.* Развитие логического мышления в процессе профессиональной подготовки студентов высшего образования // Государство и общество: актуальные вопросы взаимодействия: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию Всероссийского государственного университета юстиции. – Казань: ЮрЭксПрактик, 2020. – С. 77–80.
4. *Никонорова А.В.* Инновационное развитие как результат совершенствования технологий и реализации человеческого потенциала // Транспортное дело России. – 2018. – № 6. – С. 229–231.
5. *Петров М.А.* О соотношении понятий «знание» и «информация»: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. – Красноярск, 2005. – 146 с.
6. *Плотников С.В., Швед Н.Г., Рибокене Е.В.* Электронный учебник нового поколения для высшей школы: гипертекстуальность, мультимедийность, интерактивность, эдьютейнмент // Новая реальность и современные коммуникативные технологии: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. А.Я. Касюк, И.К. Харичкина. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2020. – С. 167–175.

7. Стародубцев В.А. Персонализация виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 24–28.
8. Сухочев В.И. Образовательное производство вуза: аккумуляция, систематизация, генерирование и трансляция знаний // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2012. – № 1. – С. 93–97.
9. Чагин В.С. Проблема клипового мышления современной молодежи как маркер стереотипной перцепции в социуме // Новая наука: новые вызовы: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. Е.А. Янпольской. – Краснодар, 2020. – С. 69–73.

References

1. Asmolov A.G. Gumanitarnye problemy formirovaniya obrazovatel'nyh standartov // Dialog kul'tur i civilizacij v global'nom mire: materialy VII Mezhdunarodnyh Lihachevskih nauchnyh chtenij (g. Sankt-Peterburg, 24–25 maya 2007 g.). – SPb.: Izd-vo SPbGUP, 2007. – С. 411–416.
2. Vernadskij V.I. Biosfera i noosfera. – М.: Т8РУГРАМ, 2017. – 576 с.
3. Volovich L.P. Razvitie logicheskogo myshleniya v processe professional'noj podgotovki studentov vysshego obrazovaniya // Gosudarstvo i obshchestvo: aktual'nye voprosy vzaimodejstviya: materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 50-letiyu Vserossijskogo gosudarstvennogo universiteta yusticii. – Kazan': YurEksPraktik, 2020. – С. 77–80.
4. Nikonorova A.V. Innovacionnoe razvitie kak rezul'tat sovershenstvovaniya tekhnologij i realizacii chelovecheskogo potentsiala // Transportnoe delo Rossii. – 2018. – № 6. – С. 229–231.
5. Petrov M.A. O sootnoshenii ponyatij «znanie» i «informaciya»: dis. ... kand. filos. nauk: 09.00.01. – Krasnoyarsk, 2005. – 146 s.
6. Plotnikov S.V., Shved N.G., Ribokene E.V. Elektronnyj uchebnik novogo pokoleniya dlya vysshej shkoly: gipertekstual'nost', mul'timedijnost', interaktivnost', ed'yutejment // Novaya real'nost' i sovremennye kommunikativnye tekhnologii: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / pod red. A.Ya. Kasyuk, I.K. Harichkina. – М.: FGBOU VO MGLU, 2020. – С. 167–175.
7. Стародубцев В.А. Personalizaciya virtual'noj obrazovatel'noj sredy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 7. – С. 24–28.
8. Suhochev V.I. Obrazovatel'noe proizvodstvo vuza: akumulirovanie, sistematizaciya, generirovanie i translyaciya znaniy // Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika. – 2012. – № 1. – С. 93–97.
9. Chagin V.S. Problema klipovogo myshleniya sovremennoj molodezhi kak marker stereotipnoj percpicii v sociume // Novaya nauka: novye vyzovy: materialy XIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii / pod obshch. red. E.A. Yanpol'skoj. – Krasnodar, 2020. – С. 69–73.

МЕТОДОЛОГИЯ СЛОЖНОСТИ

Тимошук Алексей Станиславович,

*д-р филос. наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин,**e-mail: human@yui.vladinfo.ru,**Владимирский юридический институт ФСИН России, г. Владимир*

Многие мыслители пытались доказать, что мы живём в простом мире, а человек его усложняет, однако это не так. Мир сложен независимо от нас. Во-первых, в мире много всего, во-вторых, он постоянно меняется и, в третьих, он неоднороден. Множественность, изменчивость и гетерогенность – уже достаточные признаки для того, чтобы признать сложность мира. Микро-, макро- и мегауровни сложны от самого Большого взрыва. Если же брать социальную реальность, то здесь мы наблюдаем ещё и усложнение, связанное с ростом численности homo sapiens на Земле. По мере роста демографических показателей увеличивается уровень конкуренции, устойчивые объекты становятся гибридами, истина – постправдой, а состояние общества – хаосмосом. Цель работы: представить методологию сложности в новом технологическом укладе. Применяемые методы исследования: структурный анализ, системный анализ, факторный анализ, синергетика. В результате проведенных исследований получены следующие результаты: 1) рассмотрена скорость как фактор усложнения; 2) рассмотрены когнитивные условия комплексности; 3) концептуализированы адаптивные возможности общества к сложности как к новой нормальности, представляющей конвергенцию современных социальных процессов при сохранении идентичностей и границ интерпретации.

Ключевые слова: цифровое общество, информационное общество, постиндустриальное общество, гибридизация, новая нормальность, VUCA-мир

COMPLEXITY METHODOLOGY

Timoshchuk A.S.,

*doctor of philosophy sciences, professor of the department of social and humanitarian disciplines,**e-mail: human@yui.vladinfo.ru,**Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Vladimir*

Many thinkers have tried to prove that we live in a simple world, yet man complicates it, but this is not the case. The world is complex independently of us. Firstly, there is a plethora of objects in the world, secondly, it is constantly changing and, thirdly, it is heterogeneous. Plurality, versatility and heterogeneity are already sufficient qualities to recognize the complexity of the world. Micro, macro and mega levels are challenging from the Big Bang itself. If we take social reality, then here we also observe a complication associated with the increase in the number of homo sapiens on Earth. As demographic indicators grow, the level of competition increases, sustainable objects become hybrids, verity becomes post-truth, and the state of society becomes chaosmos. Purpose of the work: to present a methodology of complexity in a new technological order. Applied research methods: structural analysis, system analysis, factor analysis, synergetics. As a result of the conducted research, the following Results were obtained: 1) speed is considered as a factor of complexity; 2) the cognitive conditions of complexity are considered; 3) the adaptive capabilities of society to complexity are conceptualized as a new normality, representing the convergence of modern social processes while preserving identities and boundaries of interpretation.

Keywords: digital society, information society, post-post-industrial society, hybridization, new normality, VUCA-world

DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-85-91

Введение

В условиях усложнения социотехнической реальности получила развитие разработка методологии взаимодействия с комплексной средой. С.И. Кретов, А.А. Кулинич предлагают когнитивное решение в виде моделирования, кибернетики, использования возможности искусственного интеллекта для просчёта топологии сложности [1; 2]. Доктор философии М.К. Ниязимбетов связывает сложность с открывшейся возможностью многоуровневого амбивалентного рассмотрения объекта, в противовес фрагментарному подходу [4]. Методолог П.В. Ополев указывает на возможности и ограничения синергетики как науки о хаосе в концептуализации сложности, справедливо посвящая одну из глав монографии медиа как фактору социокультурного усложнения в конфликтном поле современной культуры [5].

Гражданское общество, информационное общество, общество потребления – все эти социальные концепции и идеалы неожиданно взаимодействуют друг с другом, иногда образуя антиномичные химеры. Противоречия глобализации и регионализации, массовизации и элитизации, роста потребностей и техно-экологических пределов развития вполне укладываются в концепцию «новой нормальности», дающей нам когнитивный контекст происходящего. До новой нормальности получил распространение политический акроним VUCA, описывающий среду как нестационарную (*volatile*), нечёткую (*uncertain*), сложную (*complex*) и неоднозначную (*ambiguous*). Когда мы имеем дело с процессами, которые не поддаются достоверному и однозначному описанию и прогнозу, мы имеем дело с VUCA-фактором.

Когнитивный контекст современности

Попытки описания сложности мира предпринимались не только в политологии. Термодинамика предложила терминировать нестационарность в категориях синергии открытой и закрытой системы. Неклассическая физика расширила познавательные горизонты сложности через концепты относительности пространства и времени, многомерности реальности, тёмной материи и квантовых эффектов. Французский постструктурализм описывает сложность как ризому, хаосмос, номадизм, разрыв, мета-язык, деконструкцию, складку, лабиринт, игру, контекст, проективность, интертекст, симулякр, бриколаж, шизоанализ.

Значительная роль в формировании социокультурных условий новой нормальности принадлежит коммуникативной рациональности, формируемой через неинституциональные формы: социальные сети, сетевые сообщества, стриминг, комментирование на форумах, любительскую журналистику, вирусную рекламу, визуальную сетевую культуру. Медиатизация международных отношений также опосредована вбросами, распространением слухов, негатива, фейков. Постправда – могущественный фактор в коммуникационном менеджменте политическими процессами, означающая отход даже от двойных стандартов.

Глобальная международная политика обусловлена рапидакторами (дромологической оснасткой) современности, ускоряющими процессы, позволяющим нам только парить над повседневностью и быстро принимать реактивные решения в быстро меняющейся среде. Техносфера и ноосфера бросают вызов экосфере, материнской среде обитания человека, а темпы изменений мира преодолели антропологический барьер.

Когнитивные процессы также определяются в цифровую эпоху рапидакторами. Логика скорости определяет процессуальность мира, его супер-онтичность. Мы как бозон Хиггса существуем в пикосекундных эстафетах и зазорах, а время остаётся супер-аттрактором сущего. Августин и Эйнштейн запретили время «до», но это как бороться с отрицательными числами. Время «до» остаётся временем и претендует на роль великого аттрактора Вселенных. В индийской философии, которая является одной из самых грандиозных донаучных космологических систем, время – это класс предметностей, где существует транзитивное время (юга, чатур юга, маха юга, калпа, маха калпа) и вечное время (маха кала).

Существование в процессах означает, что мы не успеваем за скоростью изменений и генерируем формы успеваемости: синхронизация, социодинамика, *time management*, «время – деньги», *speed-dating*, «обслуживание под ключ», срочные похороны. Скорость социальных процессов не позволяет осмыслить происходящее, что рождает особый тип мышления культуры скоростного восприятия – аналогич-

зирующе-образное, клиповое, мозаичное. Инстаграмизация, медиатизация и визуализация – ведущие тренды цивилизации образа, характеризуемой как паноптикум цифрового вуайеризма и эксгибиционизма, царство видимости, обозримости и прозрачности. Культура образа соревнуется с культурой текстов; «быстрее и быстрее» вытесняет анахронизм *long read*.

Классические представления об истине предполагали её устойчивость, эмпирическую проверяемость, общезначимость. Неклассика оставляет нам вместо истины след, игру, дискурс, мнение, пост-правду, фейковые утверждения и т.п. Вместе с тем, жизненный мир сообществ опирается на ключевые элементы дискурса, которые не подвергаются сомнению в группе.

Место классического понятия «факт» заняла «дискурсема», концепт мира медийной реальности [11]. Нельзя сказать, что современное человечество не нуждается в классическом понятии истины, что остались одни дискурсема, знаки присутствия правды. Это не так. Самолёты летают, олимпийские рекорды устанавливаются и торговые операции совершаются. Современная жизнь, напротив, очень требовательна к результативной, эффективной, проверяемой деятельности.

Однако торговля полуправдой приобрела глобальный и массовый характер, что позволяет сравнивать медийный мир с коммерческими переговорами, где гешефтмахер, улыбаясь, говорит о третьесортном товаре «Это лучший бренд специально для Вас». Медиатизированная реальность предлагает огромную вариативность конструирования, деконструкции и интерпретации. При этом сама характеристика опосредованности техникой и технологиями создаёт эффект надёжности, достоверности дискурса [13].

Разработка аппаратных средств и программного обеспечения способствовала созданию особой социотехнической среды. Электронная почта, чаты, форумы, онлайн-обучение, вебинары, виртуальные сообщества, – все эти инструменты революционизировали коммуникативную рациональность, усилили власть слова, содействовали вступлению человечества в ноосферный этап развития. Коммуникативная рациональность предстаёт ключевым элементом снятия радикальных форм культурного конфликта, основой интеграции, выработки взаимопонимания. Новые коммуникационные и информационные системы, функционирующие через IP-адреса, образуют сетевое человечество, децентрированный коллективный субъект.

Этико-политическая перспектива мультикультурализма конкурирует с рефлексивными культурными традициями, улучшающими своё понимание реальности за счёт образования, науки, коммуникации. Речь идёт о либеральных течениях в христианстве, иудаизме, исламе, буддизме, индуизме, которые расширяют свой горизонт интерпретации, но сохраняют солидарность и интересубъективность. Новая нормальность – это конвергенция религии и науки, права и морали, Востока и Запада, Севера и Юга при сохранении идентичностей и границ интерпретации. Культурные перспективы радикальных альтернативных концепций в виде неопундаментализма, неонацизма, левого движения и эофашизма не имеют широкой поддержки и не могут выступить формой устойчивости. Их культурные сценарии контаминированы насилием и разрывом внутренне согласованного мира. Рациональная коммуникативная практика сталкивается с контингентными культурными формами конкуренции и борьбы: гибридная война, вирусные новости, *spin doctoring*, мемы, фотожабы, троллинг, флеймы, флудинг, вбросы и т.п.

Гибкость, подвижность взаимодействия отражается в социальной реальности. В 2021 году акционеры вернули дореволюционное название «Императорский Тульский оружейный завод» награждённому орденом Ленина и орденом Трудового Красного знамени предприятию. Та же тенденция, что и в Англии, примирять эпохи. Памятник Кромвелю и его жертве, королю Карлу I, находится практически на одной площади в Лондоне. Памятники Ивану Грозному установлены в Орле и Александрове, а его жертве, Филиппу Колычеву – в Москве. Монумены покорителю Кавказа генералу Алексею Ермолову установлены в Орле, Пятигорске, Ставрополе, Минводах, а мемориал лидеру сопротивления народов Кавказа, имаму Шамилю, установлен в Махачкале.

Тенденция соединения разнородных систем называется гибридной в политике и химеричностью в биологии (животные-растения, растения-животные, мышцы-халки и т.п.). Названные гибридные формы – это более или менее гармоничные «скрепы», необходимый «социальный клей». Существуют ещё социальные химеры – православие и коммунизм, радикализм и ЗОЖ, «добрая машина пропаганды», «либерализм или смерть» [2].

Динамичное усложнение реальности также выступает составляющей новой нормальности. Перенос термодинамическую концепцию энергии на социальные процессы, мы получаем описание сложных процессов в синергетических категориях хаос, автопоэзис, самоорганизация, порядок, энтропия, неравновесная динамика, индетерминизм, открытость системы, флуктуация, бифуркация, полифуркация, аттракторы. Нелинейная клиодинамика играет решающую роль в возникновении и развитии новой нормальности. Вдобавок квантовая физика добавила метафизический аспект в наше представление о Вселенной. Если классическая философия последовательно изгоняла метафизику с помощью позитивизма и аналитической философии, современная физика через энергию и информацию активно продвигает метафизическое понимание новой нормальности. Квантовая нелокальность, сознание как квантовый компьютер, голографическая топология Вселенной – все эти идеи составляют новую концептуальную структуру новой нормальности как постматериальности.

Ещё одним фактором новой нормальности стала скорость, власть ускорителей-рапидаторов (А.Н. Павленко): транзисторов, процессоров, транспорта, стандартов передачи информации, скорости обслуживания клиента [10]. Политэкономия скорости выражена философией капиталократических акселераторов, преодолевающих барьеры времени и пространства, уничтожающих все преграды для профицита капитала.

Тренд пластичности и гибридности определяет все социальные неогоциации и грядущие изменения социетальных форм. Деонтологизация, процессуальность, контингентность – это внутренняя структура функционирования цивилизации. Неоднородность и скорость социокультурных трансформаций ставят перед нами цель определить когнитивные условия новой нормальности в терминах дополнительности, гибридности, конвергенции и устойчивого развития.

Говоря о международных отношениях, мы не можем игнорировать социокультурную реальность в целом и модификацию научных описаний. Сам концепт «новой нормальности» указывает на когнитивный сдвиг, переход от одного массива дескрипций к иному, совершенно различному. Такими новыми описаниями занимается философия науки, обобщающая частные дисциплинарные исследования и вырабатывающая новый дескриптивный язык для усложняющегося социокультурного мира.

Проблема новой нормальности уже давно занимает философию науки и описывается в терминах научного реализма, направления, которое стремится разрешить антиномии несоизмеримости старых и новых систем. Каждый новый крупный учёный в фундаментальных науках претендует на создание полной теории действительности, которые претендуют на признание и доминирование как истинная форма отражения реальности. Конфликты между системами Коперника и Птолемея, Галилея и Аристотеля, Эйнштейна и Ньютона – всё это великие сражения за истинное понимание реальности, за то, что считать нормальной наукой.

Томас Кун, Хилари Патнэм, Бас ван Фраассен, Нэнси Картрайт, Ян Хакинг опираются на историческую перспективу разрешения конфликта, рассматривая фундаментальные преобразования как сменяющиеся формы всё более детализированного реализма. Прогресс технологий не аннигилирует идеи, но способствует увеличению количества описаний. Несомненно, отдельные концепты, такие как «материя», «атом», «электрон» получают другое наполнение, однако образуется разрыв в понимании этих категорий на разном этапе. Рост количество референций денотата и наращивание коннотаций продолжают существовать внутри той же схемы понимание – описание – интерпретация – объяснение.

Сфера международных отношений образуется вокруг тех же принципиальных координат, таких как суверенитет, национальный интерес, безопасность. К числу новелл можно, разве что, отнести парадигму устойчивого развития, которая концептуализировала на новом этапе идеи о вечном мире.

Идея «новой нормальности» представляет альтернативный вариант сохранения традиции в открытом обществе, находящемся в неопределённости, нуждающемся в примирении с общественным сознанием. «Новая нормальность» снимает неопределённость устойчивого развития доминантой текущего благополучия. Поэтому эту функцию адаптации к меняющимся условиям следует признать разновидностью гомеостаза *homo sapience*. Цикл «нормальность – кризис – революция – нестабильность – новая нормальность» сопровождает человечество с незапамятных времён, но он был отрефлексирован в философии науки, т.к. наука является одним из самых быстро развивающихся институтов [12, с. 16].

Благодаря адаптации к меняющимся условиям мы стремимся вписать новые, не всегда благоприятные условия, в нашу стандартную картину мира, которую приходится ремонтировать, чтобы она приняла новые несоизмеримости. В результате наука стала комплементарной, дополняющей. Классический идеал естествознания дополнила неклассическая картина мира, учитывающая расширяющуюся парадигму сознания, квантовой физики, когнитивности, вненаучного знания [7; 8]. Принцип дополнительности в социогуманитарном познании выполняет несколько важных функций: это не только коммуникация целостности, единства противоположностей, но и согласование и медиация разнородных контекстов новой нормальности.

Информатизация и общество знаний, казалось бы, должны способствовать росту научных знаний, увеличению осознанности, профессионализма и, наоборот, ослаблению безграмотности, непрофессионализма, бескультурья, некомпетентности, власти стереотипов. Прежде всего, сама установка на искоренение невежества является утопией. Мифотворчество всегда будет сопровождать человека, т.к. существует глубинная потребность в личностных успокаивающих легендах [9]. Важным источником искажения реальности выступают технологии манипуляции общественным сознанием, что распространено в управлении социальными процессами, медиаполитике и маркетинге. Ещё одним источником распространения иллюзий является само массовое общество, которое через социальные сети и видеохостинги медиатизирует свой непрофессионализм, любительские суждения, посредственность.

Устранение границ компетентности

Одна из интересных характеристик новой нормальности – трансформация эпистемических установок, конструирование адекватности и отчётливости отражения предмета в жизненном мире субъекта. Профессор психологии Дэвид Даннинг обратил внимание на такую особенность человеческого познания, как переоценка своей компетентности. Вместе с социальным психологом Джастином Крюгером американский когнитивист провёл ряд групповых исследований, результат которых свидетельствует об эпистемической дерзости тех, кто не обладает достаточной квалификацией и, напротив, эпистемической скромности знающих. Кривая самооценки на когнитивном графике, где вертикальная ось – это уверенность, а горизонтальная – опыт, состоит из пика глупости, долины отчаяния и склона просветления. То есть те, кто не знают, что они не знают (низкая компетенция), обладают высокой самооценкой. По мере того, как мы больше узнаём о своём незнании (средний уровень компетенции), наша уверенность снижается. И, постепенно, по мере роста знания (высокая компетенция), уверенность немного начинает расти. Специалисты посчитали, что некритическое отношение к собственным суждениям может иметь негативные социальные последствия для здоровья, образования и экономических обменов [13]. Действительно, учёные в разных областях (экономика, образование, психология, нейробиология) посчитали описанный эффект важным результатом: исследование вызвало резонанс, получило высокую цитируемость.

Особенно интересен вопрос, почему низкая квалификация становится основанием для самоуверенности. Этому могут быть даны не только психологические толкования особенности личности, но и когнитивные. Вначале нам не хватает не только фактических знаний в какой-то области, но и сопровождающих знаний: 1) оценочных знаний или знаний о знании других в этой области; 2) об иерархичности, комплексности, контекстуальности предмета. Только на относительно высоком уровне знаний можно начать понимать, сколько нужно знать и сколько знают настоящие эксперты. Когда нам не хватает знаний, то мы и не можем оценить свои собственные знания и знания других. Даже небольшое количество знаний может придать большую уверенность и показаться высоким уровнем по сравнению с предыдущим полным невежеством (эффект второкурника).

Эффект Даннинга – Крюгера – это проблема переоценки себя неопытными, “*unskilled and unaware*”. Казалось бы, по мере роста знаний человек должен переходить из состояния незнания о своём незнании к учёному незнанию. Вместе с тем, как ещё замечал Сократ, многие даже этого продолжают не знать. Не случайно К.Р. Поппер настаивал на принципе фальсификации для критерия научности. Очень часто наблюдается абсолютизация научного учения – механицизм Нового времени, логицизм

позитивизма, историцизм марксизма, натурализм естественных наук и экономический либерализм – всё это примеры переоцененных проектов в истории мировоззрения. Эти направления сохраняют свою научность до тех пор, пока допускают свою ограниченность и потенциальную опровержимость.

Междисциплинарность сегодня стирает границы между цехами. Её побочный эффект – это устранение границ компетентности. Математик учит религиоведов диамату, физик даёт рецепты в рыночной экономике. Границы компетенции сместились. Даже специалист может попасть в ловушку псевдознания. Вдобавок, просветительский проект энциклопедизма и интернет доступности всех знаний порождает эффект дилетантизма: «Я тут почитал в интернете, теперь я эксперт!». Одно дело гуманистический принцип марксизма вполне человека («всё знать, всё уметь»). Другое, когда в рыночной конкуренции создаётся впечатление, что за некоторую квалификацию не нужно платить, можно сэкономить. Ютуб расскажет, как строить дом, ремонтировать машину, менять конденсаторы на материнской плате и готовить чизкейк. К врачам приходят с готовым диагнозом и лечением, полученных на интернет-форумах! Дилетантизм в искусстве и науке, журналистике и программировании, строительстве и транспорте, индустрии развлечений и торговле. Действительно, нужна новая «Критика коллективного разума» и просьюмеризма [6]. Антипрививочники считают, что знают больше о вакцинации, чем врачи, таксисты разбираются в экономике региона лучше, чем губернаторы. В области государственной политики не высказывается только ленивый. Форумы – универсальная площадка для всех диванных генералов, политиков и экономистов.

Заключение

Развлекательная медиатизация контента влияет на способ подачи информации. Сегодня пандемию даже некоторые образованные люди склонны подавать очень пафосно: «мир никогда не будет другим», «мы прощаемся с классическим обществом», «оставьте в прошлом всё, что Вы так ценили». Вместе с тем, это был очень щадящий режим встречи с пятым царством и он прошёл со значительно меньшими потерями, если сравнивать с прошлыми чудовищно вирулентными эпидемиями чумы, оспы, брюшного тифа, холеры.

Эпоха III НТР является наиболее благоприятной с точки зрения максимального раскрытия доступных человечеству технологий. Мы накопили большое количество знаний и опыта в области сельского хозяйства, медицины, фармакологии, химии, физике, информатике и других областях. Вместе с тем, скорость и сложность общества стирают границы компетентности. С одной стороны, это бросает вызов экспертократии и воплощает мечту социалистов о вполне человеке, но, с другой стороны, вводят параметр рискогенности в социокультурное бытие.

Список литературы

1. Кретов С.И. Вопросы суверенности современной России с точки зрения методологии теории сложности // Проблема суверенности современной России: материалы Всероссийской научно-общественной конференции. – М: Центр научной политической мысли и идеологии, 2014. – С. 540–545.
2. Кукарцева М.А., Сурма И.В. Политические химеры и деформация современного социально-политического пространства // Политика и Общество. – 2017. – № 3. – С. 62–75.
3. Кулинич А.А. Методология когнитивного моделирования сложных плохо определенных ситуаций // Избранные труды II Международной конференции по проблемам управления. – М.: ИПУ РАН, 2003. – Т. 2. – С. 219–226.
4. Ниязимбетов М.К. Сложность и системное мышление // Социосфера. – 2019. – № 1. – С. 59–64.
5. Ополев П.В. Сложность и усложнение как социокультурный феномен. – М.: URSS, 2018. – 251 с.
6. Рожкова А.С., Воронов Ю.М. Любители и профессионалы: новый дилетантизм в обществе знаний // Интеллигенция и мир. – 2015. – № 3. – С. 113–130.
7. Симанов А.Л. Принцип дополнительности как фактор унификации физических теорий: дополнительность и соответствие // Философия науки. – 2017. – № 2 (73). – С. 66–86.
8. Тимошук А.С. Междисциплинарность и комплементарность познания // Единство в многообразии: наука и социальная практика в фокусе междисциплинарности: материалы Всероссийской научно-прак-

тической конференции с международным участием. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2018. – С. 64–68.

9. Тимошук А.С. Нарративные пределы мифотворчества // Миф в истории, политике, культуре: материалы III Международной научной междисциплинарной конференции. – Севастополь: филиал МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе, 2019. – С. 274–277.

10. Тимошук А.С. Янусовидность стандартов в международной политике и праве как способ актуализации социальной динамики в условиях глобальной конкуренции // Актуальные проблемы международного права и внешнеэкономической деятельности: материалы Международной научно-практической конференции преподавателей и студентов. – Владимир: ВлГУ, 2016. – С. 95–100.

11. Тимошук Е.А. Феноменология медиадискурса // Язык, право и общество в координатах массмедиа: материалы III Международной научной конференции. – М.: ИЗиСП, 2020. – С. 427–431.

12. Хакинг Я. Представление и вмешательство. Введение в философию естественных наук. – М.: Логос, 1998. – 296 с.

13. Dunning D., Kruger J. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 77, no. 6. – P. 1121–1134.

References

1. Kretov S.I. Voprosy suverenosti sovremennoj Rossii s točki zreniya metodologii teorii slozhnosti // Problema suverenosti sovremennoj Rossii: materialy Vserossijskoj nauchno-obshchestvennoj konferencii. – М: Centr nauchnoj politicheskoj mysli i ideologii, 2014. – S. 540–545.

2. Kukarceva M.A., Surma I.V. Politicheskie himery i deformaciya sovremenno go social'no-politicheskogo prostranstva // Politika i Obshchestvo. – 2017. – № 3. – S. 62–75.

3. Kulnich A.A. Metodologiya kognitivnogo modelirovaniya slozhnyh ploho opredelennyh situacij // Izbrannye trudy II Mezhdunarodnoj konferencii po problemam upravleniya. – М.: IPU RAN, 2003. – Т. 2. – S. 219–226.

4. Niyazimbetov M.K. Slozhnost' i sistemnoe myshlenie // Sociosfera. – 2019. – № 1. – S. 59–64.

5. Opolev P.V. Slozhnost' i uslozhnenie kak sociokul'turnyj fenomen. – М.: URSS, 2018. – 251 s.

6. Rozhkova A.S., Voronov Yu.M. Lyubiteli i professionaly: novyj diletantizm v obshchestve znaniy // Intelligenciya i mir. – 2015. – № 3. – S. 113–130.

7. Simanov A.L. Princip dopolnitel'nosti kak faktor unifikacii fizicheskikh teorij: dopolnitel'nost' i sootvetstvie // Filosofiya nauki. – 2017. – № 2 (73). – С. 66–86.

8. Timoshchuk A.S. Mezhdisciplinarnost' i komplementarnost' poznaniya // Edinstvo v mnogoobrazii: nauka i social'naya praktika v fokuse mezhdisciplinarnosti: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2018. – С. 64–68.

9. Timoshchuk A.S. Narrativnye predely mifotvorchestva // Mif v istorii, politike, kul'ture: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj mezhdisciplinarnoj konferencii. – Sevastopol': filial MGU im. M.V. Lomonosova v g. Sevastopole, 2019. – S. 274–277.

10. Timoshchuk A.S. Yanusovidnost' standartov v mezhdunarodnoj politike i prave kak sposob aktualizacii social'noj dinamiki v usloviyah global'noj konkurencii // Aktual'nye problemy mezhdunarodnogo prava i vneshneekonomicheskoy deyatelnosti: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej i studentov. – Vladimir: VIGU, 2016. – S. 95–100.

11. Timoshchuk E.A. Fenomenologiya mediadiskursa // Yazyk, pravo i obshchestvo v koordinatah massmedia: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. – М.: ИЗиСП, 2020. – С. 427–431.

12. Haking Ya. Predstavlenie i vmeshatel'stvo. Vvedenie v filosofiyu estestvennyh nauk. – М.: Logos, 1998. – 296 s.

13. Dunning D., Kruger J. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 77, no. 6. – P. 1121–1134.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ И ТЕХНОЛОГИИ № 1 (34)' 2021

Электронный научный журнал (Электронное периодическое издание)

Редактор и корректор

Демиденко В.К.

Компьютерная верстка

Савеличев М.Ю.

Электронное издание.

Подписано в тираж 13.05.2021.

Печ. л. 11,5. Усл.-печ. л. 10,7. Уч.-изд. л. 7,16.

Объем 4,17 Мб. Тираж – 500 (первый завод – 30) экз. Заказ № 21-0013.

Отпечатано в ООО «Минэлла Трейд»,

115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 9, корп. 2, пом. 5, тел. 8 (495) 730-41-88.

Макет подготовлен в издательстве электронных научных журналов

ЧОУВО «Московский университет им. С.Ю. Витте»,

115432, Россия, Москва, 2-й Кожуховский проезд, д. 12, стр. 1,

тел. 8 (495) 783-68-48, доб. 53-53.