

ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РАО  
ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ВУНЦ ВВС «ВВА ИМ. ПРОФ. Н.Е. ЖУКОВСКОГО И Ю.А. ГАГАРИНА»  
ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
СОЧИНСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ) РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ДРУЖБЫ НАРОДОВ  
ШАНЬДУНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЙ

# **АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ**

*Коллективная монография*



Воронеж  
Издательско-полиграфический центр  
«Научная книга»  
2023

УДК 378  
ББК 74.48  
А72

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры социологии и психологии,  
Астраханский государственный технический университет *М. Д. Ильязова*;  
д-р фил. наук, доцент, декан факультета романо-германской филологии,  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» *О. О. Борискина*;  
д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры теории языка и методики  
преподавания иностранного языка, ФГБОУ ВО «Курский государственный  
университет» *Н. А. Тарасюк*

Редакционная коллегия:

Комарова Э. П. – д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры  
иностраных языков и технологии перевода ВГТУ  
(ответственный редактор), г. Воронеж;  
Сериков В. В. – член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор,  
советник директора по подготовке научных кадров  
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования  
РАО», г. Москва;  
Федоров В. А. – д-р фил. наук, доцент, заведующий кафедрой  
иностраных языков и технологии перевода,  
Воронежский государственный технический  
университет, г. Воронеж

А72 **Антропоцентрические науки в образовании** : коллективная моно-  
графия / редкол.: Э. П. Комарова [и др.]. – Воронеж : Издательско-  
полиграфический центр «Научная книга», 2023. – 256 с. – ISBN 978-  
5-4446-1773-1. – Текст : непосредственный.

Монография посвящена актуальным проблемам профессионального образо-  
вания, в котором моделируется предметное, социальное и морально-нравствен-  
ное содержание будущей профессиональной деятельности обучающихся. Теоре-  
тически обосновываются концептуальные, психологические, технологические  
подходы профессионального образования. Раскрывается контекстный подход  
как технология поддержки смыслообразования в педагогическом процессе. Рас-  
сматривается широкий спектр проблем цифрового образования, его реализация.

Монография адресована научным работникам, педагогам учебных заведений  
всех уровней, аспирантам и студентам.

УДК 378  
ББК 74.48

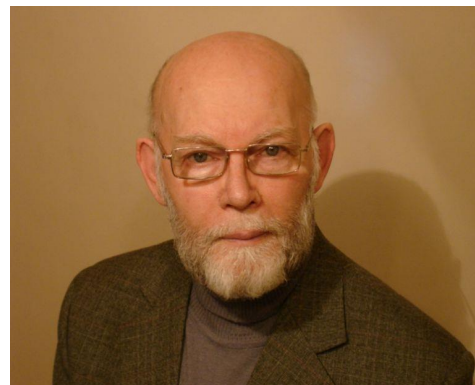
© Коллектив авторов, 2023  
© Оформление.

Издательско-полиграфический центр  
«Научная книга», 2023

ISBN 978-5-4446-1773-1

**ВВЕДЕНИЕ**

*Контекстное образование в педагогической науке  
академика Российской академии образования,  
доктора педагогических наук, профессора  
Вербицкого Андрея Александровича*



В нашей стране и за рубежом широко известна научно-педагогическая школа контекстного образования, исследования и практические разработки в которой проводятся уже более 35-ти лет. Ее основателем и бессменным руководителем является выпускник факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, кандидат

психологических наук, профессор по специальности «Педагогическая и возрастная психология», Почетный профессор Воронежского государственного технического опорного университета Андрей Александрович Вербицкий. Диплом Почетного профессора ВГТУ был вручен ему 21 марта 2018.

В течение более 20-ти лет он активно участвует в деятельности образовательных учреждений Воронежа. Много лет был членом диссертационного совета по педагогике при ВГТУ. В этот период были защищены диссертации под руководством его ученицы д.п.н, профессора Комаровой Э.П., Машин В.Н., Чепрасова Н.В., Гализина Е.И., Латушко Е.И. и другие, основой которых стала теория контекстного образования. Практически ежегодно принимает активное участие в подготовке и проведении Международных конференций в ВГТУ, в последние годы - в ВГУ, в Воронежском институте высоких технологий (ВИВТ), в Военно-воздушной академии имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, в Воронежском государственном промышленно-гуманитарном колледже выступает с пленарными докладами, руководит секциями.

Андрей Александрович - один из немногих разработчиков ряда концепций государственного и регионального уровня, в том числе «Концепции непрерывного образования» (1989 год), «Концепции последиplomного образования» (1991 год), «Концепции непрерывного экологического образования» (1992 год). Содержащиеся в них научные и организационные положения не устарели до сих пор.

Самое главное достижение академика А.А. Вербицкого - теоретическое и научно - методическое обоснование теории и технологии контекстного образования, которое, по мысли автора, может служить концептуальной основой

реформы образования и новой образовательной парадигмы, новым типом обучения.

Теория и технология контекстного образования много лет разрабатывались в основном применительно к проблематике подготовки специалистов в вузе. Вместе с появлением компетентного подхода как основного направления реформы российского образования на всех его уровнях это направление исследований и разработок может продуктивно использоваться и во всей системе непрерывного образования.

Под контекстным образованием понимается образование, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное, социальное и морально-нравственное содержание их будущей профессиональной деятельности.

Источниками теории и технологий контекстного образования являются:

- 1) деятельностная теория усвоения социального опыта, в определенной мере переосмысленная А.А. Вербицким;
- 2) теоретическое обобщение с ее позиций многообразного опыта инновационного обучения, накопленного на всех уровнях системы непрерывного образования;
- 3) психологическая категория «контекст» со стороны влияния предметного, социального и морально-нравственного контекстов будущей практической деятельности обучающегося на смысл и результаты его образовательной деятельности.

Педагогические технологии контекстного образования проектируются и используются, исходя из указанных принципов, целей обучения и воспитания, содержания образовательных программ, форм получения образования (очной, очно-заочной, заочной), типа образовательной среды, насыщенности современными информационно-коммуникативными средствами, контингента обучающихся, направлений их профессиональной подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя. Разработка и реализация комплекса конкретных технологий контекстного образования с опорой на его основные принципы - это сфера педагогического творчества преподавателя. Материалом для такого комплекса могут служить как все известные формы и методы обучения, - инновационные («активные»), программированные, традиционные и другие, - так и создаваемые самим разработчиком.

Преимущества контекстного образования: системность и межпредметность знания, динамическая развертка содержания, сценарий деятельности специалистов, должностные функции и обязанности, ролевая «инструментовка» действий, должностные и личностные интересы, пространственно-временной контекст «прошлое-настоящее-будущее», практика использования информации, единство обучения и воспитания.

Таким образом, теоретико-методологические, психологические и педагогические основы контекстного образования могут выступить возможной концептуальной и технологической основой: новой образовательной парадигмы, сущность которой - ориентация на практику с опорой на фундаментальное

содержание наук о природе, обществе и человеке; общего и профессионального развития личности, движущейся по ступеням непрерывного образования; обеспечения единства обучения и воспитания.

*Академик международной академии наук  
педагогического образования,  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода  
«Воронежский государственный технический университет»  
Комарова Эмилия Павловна*

## Содержание

Введение	3
<i>С.К. Гураль, Э.П. Комарова, С.А. Бакленева</i> Стратегические ориентиры лингво-профессиональной деятельности курсантов в современных реалиях	8
<i>Р.А. Valeeva, Т.А. Baklashova</i> Mechanisms of student teachers' internships in foreign universities	22
<i>Н.А. Тарасюк, И.А. Хрупкова</i> Специфика формирования ценностного отношения будущих медицинских работников к профессиональной деятельности на занятиях по иностранному языку	37
<i>А.С. Фетисов, Н.В. Бирюкова, М.Н. Молодожникова</i> Ценностные ориентиры формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза	50
<i>Н.В. Горбунова, Н.В. Бирюкова, Н.М. Молодожникова</i> Практико-ориентированный подход к подготовке будущего специалиста в сеченовском университете	66
<i>Э.П. Комарова, И.В. Аристова, Н.С. Махина</i> Проблема контекстно-модульной технологии как основа здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа	75
<i>Л.В. Ковтуненко, М.А. Косарева</i> Особенности традиционных семейных ценностей курсантов мвд	92
<i>Э.П. Комарова, И.К. Ярцева, Л.В. Рыбакова</i> Об опыте применения метода совместной учебной деятельности в подготовке лингвистов – специалистов по межкультурной коммуникации	100
<i>В.А. Федоров, В.И. Гревцова</i> Особенности перевода деловой документации	117
<i>В.А. Федоров, О.В. Телегина</i> К вопросу о выделении лингвистических особенностей коммуникативного поведения языковой личности в социальных сетях	128
<i>Т.Д. Дубовицкая</i> Инклюзивное образование в контексте современной подготовки психолого-педагогических кадров	140
<i>К.М. Гайдар</i> Социально-психологический и социально-педагогический контексты межфакультетского взаимодействия в современном университете	149
<i>Л.В. Солянкина, А.В. Солянкин</i> Образовательная среда вуза в условиях киберсоциализации общества: проблемы и риски	161
<i>В.П. Тигров, Л.А. Ивакина</i> Ретроспективный анализ трудового воспитания дошкольников в аспекте развития современной системы образования	171
<i>М.В. Дюжакова, И.В. Ракитина</i> Система наставничества: история и современность	187

<i>М.В. Лазарева</i> Разработка технологии интегрированного обучения дошкольников как средства познавательного развития	204
<i>А.Ж. Овчинникова</i> Гносеологическое обоснование познавательной деятельности младших школьников	215
<i>Е.И. Мецержякова, Т.В. Ларина, Н.В. Волынкина, Н.А. Дедик</i> Наставничество в профессиональном становлении преподавателя	226
<i>И.С. Ганишина, А.С. Гусева</i> Психологическая, воспитательная и социальная работа с осужденными за коррупционные преступления	243
Заклучение	254

## СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

*Гураль Светлана Константиновна, доктор педагогических наук,  
профессор, профессор кафедры английской филологии*

Национальный исследовательский Томский государственный университет

E-mail: [gural.svetlana@mail.ru](mailto:gural.svetlana@mail.ru)

*Комарова Эмилия Павловна, доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода*

Воронежский Государственный Технический Университет

E-mail: [vivtkmk@mail.ru](mailto:vivtkmk@mail.ru)

*Бакленева Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры иностранных языков*

ВУНЦ ВВС «ВВА» имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

E-mail: [Svetlana\\_baklene@mail.ru](mailto:Svetlana_baklene@mail.ru)

### **Введение.**

В условиях изменения мирового образовательного пространства осуществляется трансформация профессионального образования, вызванная цифровизацией. Цифровые университеты, лаборатории и кафедры с технологиями виртуальной и дополненной реальности используют цифровые средства с целью качественной подготовки курсантов на расстоянии. Сторонники офлайн-образования, критики онлайн-форм недавно размышляли, ставили под сомнение вероятность перехода, а сейчас убедились в возможности полной интеграции в дистанционный режим. Более того, цифровые навыки становятся обязательными (must have) для всех без исключения как часть квалификационных требований современного преподавателя высшей школы. Впервые цифровые ресурсы активно использовались в условиях пандемии, которые оказались катализатором процесса цифровизации образования, согласно приоритетному проекту «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25 октября 2016 г. № 9)). Первые попытки организовать дистанционное обучение, спровоцированные пандемией, показали всю глубину проблемы от неспособности вузов правильно организовать дистанционное образование до элементарного отсутствия интернета, и других технологических и технических проблем как у курсантов, так и преподавателей. Тем не менее цифровой мир и цифровая образовательная среда позволяют выстраивать индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ) современного курсанта, которого

невозможно представить без свободного владения иностранным языком, что гарантирует реализацию профессиональной коммуникации на мировом уровне, позволяет находить единомышленников в разных уголках мира и воплощать в жизнь свои идеи и проекты [13].

Цифровизация образования актуализирует востребованность теоретического поиска и практической апробации релевантных теоретических категорий в формате индивидуальной образовательной траектории, форм, методов и средств предоставляющих обучающимся вузов возможность быть более мобильными (как в области образования и самообразования, так и трудоустройства), адаптивными к меняющимся реалиям, способными выстраивать и корректировать свою образовательную траекторию с целью дальнейшей актуализации своих знаний, необходимых для профессиональной самореализации [8, 9, 10, 11]. Введение ФГОС ВО направлено на изменение универсальной компетенции (УК-4) «коммуникация», что является ключевым отличием от предыдущего ФГОС. Новая трактовка получила более расширенное толкование в качестве интегрированной совокупности компетенций - «коммуникация и эмоциональный интеллект». Таким образом, в концепции модернизации образования в качестве одной из основных задач обозначено развитие личности, создание условий для ее интеллектуально-эмоционального развития с целью овладения ориентировочной основой поиска алгоритмов решения профессионально ориентированных задач, что ориентировано на новое качество образования. Требования ФГОС ВО 3 предписывают обучающимся вузов готовность к самоорганизации своей деятельности, к выстраиванию конструктивных взаимоотношений со всеми субъектами образовательного процесса (обучающиеся, преподаватели) и потенциальными работодателями, что возможно при высоком уровне развития коммуникативных навыков и умений. Именно эмоциональный интеллект, по мнению отечественных и зарубежных исследователей [4, 5, 15, 16], является основополагающим фактором продуктивной межличностной коммуникации в различных вариантах взаимодействия триады «преподаватель – студент – студент», оказывающий существенное влияние на адаптацию обучающегося к системе высшего образования в вузе и его академическую успеваемость. Иными словами, для эффективного межличностного взаимодействия, согласно теории эмоционального интеллекта, важны навыки эмпатии, для которых необходим развитый эмоциональный интеллект (*англ.* emotional intelligence, EI). С учетом прогнозируемых требований ФГОС ВО 4, система высшего образования ориентирована на персонализацию обучения, интеллектуально-эмоциональное развитие обучающихся в контексте будущей профессиональной деятельности.

Основные задачи проведенного исследования заключались в:

- анализ и обоснование субъектно-контекстного подхода к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в формате персонализированной парадигмы;

- выявление особенностей интеллектуально-эмоционального развития обучающихся вузов в формате индивидуальной образовательной траектории.

#### **Методология**

Предпосылками интеллектуально-эмоционального развития курсантов в формате индивидуальной образовательной траектории в контексте персонализированной парадигмы на основе субъектно-контекстного подхода явились: переход от информационной эпохи к интеллектуальной; развитие эмоционального интеллекта как основы эффективного межличностного взаимодействия субъектов образования в диалоге культур; увеличение доли информационно-телекоммуникационных технологий в образовательном процессе; смещение акцентов на увеличение доли самостоятельной деятельности на основе принципов субъектно-контекстного подхода.

Конструирование содержания образования с учетом: интересов, потребностей и уровня образования обучающегося; осознания смысла, принятия норм и наличия опыта взаимодействия субъектов образования в условиях персонализированного обучения, обеспечивающего способность решать профессиональные задачи в рамках субъектно-контекстного подхода; усиления междисциплинарного взаимодействия субъектов образования; выстраивания диалогического монологического высказывания по проблемным ситуациям в контексте будущей профессиональной деятельности основывается на том, что интеллектуально-эмоциональное развитие курсантов в формате индивидуальной образовательной траектории реализуется на разработанном нами субъектно-контекстном подходе, который ориентирован на успешное развитие личности курсанта в случае активной созидательной его позиции, не «пассивно перенимающего знания» (А.А. Вербицкий) [1], а содействующего при «наполнении» своего образовательного контента (В.В. Сериков) [17, 18].

Тотальные инновационные реалии современного мира, стремительный темп обновления знаний, размывание границ профессиональной деятельности ориентируют на приоритетность субъектных функций выпускника вуза, таких как рефлексия, самоорганизация, творчество, ответственность, саморазвитие, авторитет, эмоциональная привлекательность, инициатива, значимость для другого и т.д., которые в сочетании с профессиональными умениями создают ориентировочную основу профессиональной и личной успешности выпускника вуза, создавая

инновационный ресурс развития личности, востребованный на протяжении всей жизни.

Интеллектуально-эмоциональное развитие обучающихся представляет собой сложный процесс, который реализуется в процессе межличностного взаимодействия субъектов образования. Взаимодействие субъектов образования может выполнять, по мнению А.И. Субетто, «функции, причины, следствия внешних и внутренних факторов, условий, предпосылок и опосредующих звеньев» [13]. Взаимодействие субъектов образования рассматривается в двух аспектах: как взаимообусловленное существование определенного пространства и интеллектуально-эмоционального развития личности, составляющие профессионально и социально значимую систему «среда-педагог-обучающийся»; как взаимообусловленное изменение, порождающее в образовательном процессе появление у обучающегося новых профессиональных качеств, структурных элементов, функций, а также их реализации в ходе взаимодействия субъектов образования. Диалог представляет собой, по мнению В.В. Серикова [17, 18], простейшую единицу личностно-ориентированного педагогического процесса и является элементарной формой педагогического взаимодействия. Вовлечение в процесс межличностного взаимодействия нескольких субъектов характеризуют его как стабильный или подвижный, с увеличивающейся или сокращающейся дистанцией между участниками взаимодействия, отрицательной или положительной оценкой друг друга. Кроме того, в процессе межличностного взаимодействия происходит эмоциональное познание мира, его участники испытывают на себе эмоциональный отклик с последующим вероятным чувством сострадания, удовлетворения, негодования или восхищения. До настоящего времени в системе образования в центре внимания находился профессионализм, в то время как эмоциональный компонент опускался, поскольку не было обоснованности его учета для достижения успеха в профессиональной и социальной сферах. Недооценка эмоциональной стороны жизни ведет к возрастанию эмоциональных конфликтов. Если раньше предпочтение отдавалось таким качествам как: пунктуальность, работоспособность, основательность, то теперь большое значение приобретают человечность, эмоциональность, сила воображения, что требует разумного соотношения эмоций и интеллекта.

Основная цель разработанного в нашем исследовании субъектно-контекстного подхода к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности в контексте будущей профессии соотносится с поиском психолого-педагогических условий перехода к овладению развивающих, обогащающих, активизирующих способов организации учебного процесса,

в которых реализуется авторская позиция субъектов образования, категории интеллектуальной инициативы, индивидуальности, диалога культур, креативности и самостоятельности [2, 3, 19, 20].

В настоящее время в научной литературе описаны несколько видов интеллекта: академический, описывающий знание в обучении как залог успешной деятельности; социальный интеллект, описывающий потенциал созидательных и реконструирующих социальных отношений, обуславливающий успешность взаимодействия субъектов образования; эмоциональный интеллект, описывающий способность к осмыслению, принятию и пониманию эмоций, развитие эмпатии, диалог с другим человеком. В процессе общения доля коэффициента умственного развития в деловом успехе составляет 20 %, остальное приходится на долю коэффициента эмоционального развития.

Введенный в 80-е гг. прошлого столетия Р. Бар-Оном термин «эмоциональный интеллект» был описан по аналогии с коэффициентом интеллекта (англ. intelligence quotient - IQ), в котором были выделены пять составляющих: самопознание, навыки межличностного общения, адаптивная способность, преобладающее настроение, поведение в стрессовых ситуациях [5, с. 251]. Популяризатор концепции эмоционального интеллекта Д. Гоулман (90-е гг. XX в.), объединив характеристики личности и ее когнитивные способности, определил эмоциональный интеллект как «способность выработать мотивацию для себя и последовательно стремиться к достижению цели, несмотря на провалы, сдерживать порывы и откладывать получение удовлетворения, контролировать свои настроения и не давать страданию лишиться себя возможности думать, сопереживать и надеяться» [5, с. 46]. Д. Гоулман делает ставку на то, что «даже незначительные перемены в настроении могут повлиять на мышление» [5, с. 165]. Идеи эмоционального интеллекта получили развитие в работах Л.С. Выготского, Д.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [15, 16]. Л.С. Выготский и его последователи понимают процесс развития личностного смысла как единство аффекта и интеллекта. Таким образом, с конца XX века было положено начало развития концепции эмоционального интеллекта, однозначная трактовка которого не предложена до настоящего момента, однако общее исследование данного вопроса сходит во мнении, что феномен эмоционального интеллекта рассматривается как интеллектуализация эмоций, которая возможна только в процессе общения или как эмпатийный процесс развития, т.е. способность эмоционально откликаться на переживания других людей.

К механизмам проявления эмоционального интеллекта относятся: зависимость продуктивности мышления от эмоций, связь эмоций с личностными способностями, отсутствие взаимосвязи между областями мозга, которые обеспечивают единство мышления и эмоций. Однако,

именно от уровня развития эмоционального интеллекта личности зависит адекватность эмоциональных реакций в контексте конкретных ситуаций.

Опираясь на идеи А.А. Вербицкого, который предлагал способ построения учебно-познавательной деятельности, выступающий как репродуктивно-исполнительная, раскрывается смысловое и процессуальное содержание построения учебной деятельности в процессе освоения будущей профессии. В рамках настоящего исследования нами предпринята попытка описания смыслообразующей категории «контекст» как инструмента интеллектуально-эмоционального развития обучающегося вуза с целью формирования навыков самостоятельной деятельности. Образовательное пространство контекстного типа включает три основные формы учебной деятельности: собственно учебную (лекции, дискуссии) в социальном контексте профессиональной деятельности, квазипрофессиональную (имитация профессиональной деятельности) и учебно-профессиональную [1]. Для целей нашего исследования большую роль играет квазипрофессиональная деятельность, моделируемая в деловой игре, в конкретных ситуациях (case study), при этом в концепции и технологии контекстного обучения и воспитания образовательный процесс опирается на специфическое понимание контекстов образовательной деятельности.

Образовательный контекст оказывает влияние на восприятие, интерпретацию субъектами образования всех явлений образовательного процесса и определяет их поведение. В качестве общих контекстов образовательного пространства, по определению А.А. Вербицкого, можно назвать два основных: внутренний (психические функции личности, конкретные компетенции), внешний (обеспечение выполнения обучающимся его социальных функций). Состав внутреннего контекста включает: психологический (формирует субъектность и личность обучающегося); смысловой (осмысление содержания образования); экзистенциальный (самореализация субъекта образования). К группе внешнего контекста относятся социальный контекст (требования общества к обучающемуся); функциональный контекст (внутренняя логика и технология образовательного процесса).

Применительно к содержанию обучения А.А. Вербицкий выделяет следующие формы контекста: пространственно-временной контекст – динамическая разверстка содержания обучения; контекст системности и межпредметности знания (взаимосвязь новой информации с имеющейся); контекст профессиональных действий и ролей (соотнесение знаний с будущей деятельностью); контекст личных и профессиональных интересов обучающихся (субъективная значимость информации).

В обозначенных формах контекста осуществляется интеллектуально-эмоциональное развитие обучающегося, моделируемое в контексте

предметного содержания будущей профессиональной деятельности, целью которой является овладение будущей профессиональной деятельностью от квазипрофессиональной к собственно профессиональной через субъектный опыт, проблемные ситуации, в которых происходит обретение как основных знаний, как процесс «преобразования информационных ресурсов знания» [1], так и интеллектуально-эмоциональное развитие обучающегося. Центральным звеном субъектного опыта выступают личностные ценности как смыслообразующая категория всей человеческой жизни [17, 18].

С особой остротой актуализируются в последнее время подготовка конкурентоспособной личности в условиях быстрого изменения содержания профессиональной деятельности. Категория дискурс – одна из основных в современной лингвистике и лингводидактике. В дискурсе отражается сложная иерархия различных знаний, необходимая как при его порождении, так и при его восприятии. Дискурс как текст, погруженный в речь, соотносится с коммуникативной ситуацией общения и включен в систему широкого социального контекста. Технический дискурс, согласно действующему Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) по техническим специальностям, образуют коммуникативные ситуации в научной деятельности. Соответственно, понятие «дискурс-анализ» употребляется здесь как интегральная сфера изучения языкового общения в научнообразовательном пространстве технического дискурса с точки зрения его формы, функции и социально-культурной обусловленности. При этом учитываем следующие принципы дискурс-анализа [6, С. 54]: 1. При оперировании объектами коммуниканты исходят из того значения или смысла, которое они имеют для конкретных участников коммуникации. 2. Культурные значения и смыслы вырабатываются в ходе социальной интеракции. 3. Эти значения и смыслы меняются в процессе интерпретации через взаимодействие индивидов, способных к саморефлексии. 4. Люди сами создают событийные миры, в которых они живут. 5. Значения и смыслы данных миров формируются в процессе интеракции под воздействием привносимых в эти ситуации саморефлексии и рефлексии индивидов. 6. Взаимодействие людей со своим «Я» выступает неотъемлемой частью взаимодействия с другими индивидами. Слияние «Я» и социальной интеракции – это главное средство формирования социальных и совместных действий. 7. Эти взаимодействия, их возникновение, эволюция и отмирание, конфликты и слияние и составляют социальную жизнь людей. Названные принципы в определенной мере помогают объяснить весьма противоречивую картину научно-образовательного пространства современного технического дискурса, где постоянно сталкиваются, создаются, умирают и рождаются разнообразные смыслы, оказывая то или иное воздействие на участников

социальной интеракции, на которую влияет также собственное «Я» каждого коммуниканта.

Системообразующей концептуальной идеей исследования является положение о том, что ключом к пониманию ценностного аспекта развития языковой личности курсантов в научно-образовательном пространстве технического дискурса выступает система сформулированных выше принципов дискурс-анализа, в частности представления о смысле, как о важнейшей детерминанте человеческой жизни, нашедшие выражение в логотерапии В. Франкла: «Смысл жизни искать бесполезно, его нужно создавать» [7]. В настоящее время учебно-познавательная деятельность курсантов практически утратила значимые ее составляющие: выбор субъекта, отыскание и утверждение им ценностей, расширение пределов ответственности, переструктурирование смысложизненных ориентаций. К подобной ситуации чаще всего приводят попытки ценностно наполнить образовательный процесс извне инородными воздействиями, осуществляемыми помимо рассмотрения внутренне мотивированных процессов самоопределения субъекта учения. Методологически ценным для исследования данной проблематики считаем также анализ иерархии экзистенциальных потребностей человека, разработанной Э. Фроммом, который подчеркивал, что любовь и труд – это ключевые компоненты развития позитивной свободы личности, представляющие наиболее мощную мотивационную силу в жизни людей [12]. В последние годы активно разрабатывается методика обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, обладающей междисциплинарным статусом и основанной на синергетических принципах, в которых язык, среда, языковая личность являются открытой саморазвивающейся системой. При производстве речевых актов и их пересечении происходит процесс рождения новых идей, смыслообразований, что способствует развитию дискурса и языковой личности [6]. В результате смены в лингвистике структурной парадигмы на антропоцентрическую языковая личность стала предметом изучения в рамках специальной дисциплины «лингвоперсоналогия», которая описывает трехуровневую структуру языковой личности следующим образом: 1) вербально-семантический уровень (лексикон); 2) концептуальный (тезаурус); 3) потребностно-мотивационный (установки, ценности, мотивы). Индивидуальный словарь и индивидуальная языковая картина мира в целом будут различаться у коммуникантов количественно и качественно на основе уникального жизненного опыта каждого субъекта, объема знаний и доминирующих ценностных ориентиров индивидов [13]. Индивиды взаимодействуют с себе подобными и тем самым развивают свои способности к интерпретации, дискурсивные компетенции. Социальные аспекты личности воспитываются в культурнообразовательном контексте.



Исторический процесс смыслообразования обеспечивает готовыми значениями и символами интерпретирующих индивидов. В ходе социализации (образования и самообразования) человека индивидуальные системы ценностей приводятся в соответствие с системой социокультурных смыслов. В этом отношении профессиональный дискурс идентифицирует потенциалы выражения, направляющие активность субъекта профессиональной деятельности. Языковая личность рассматривается не как заданная величина, а как дискурсивно конституируемая сущность, зависящая от многих исторических и социально-культурных условий общения и деятельности [6, С. 64]. Описанная выше трехуровневая модель языковой личности коррелирует с опытом лингводидактических исследований Г.И. Богина, который характеризовал языковую личность как «многослойный и многокомпонентный, структурно упорядоченный набор языковых способностей, умений, готовностей производить и воспринимать речевые произведения» [6, С. 71]. Модель Г.И. Богина позволяет представить языковую личность компактно, обозримо и в динамике. Именно такой подход был реализован в разработанных Советом Европы «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка». Этот документ положен сегодня в основу всего языкового образования в Европе и частично нашел отражение в российских ФГОС высшего профессионального образования. Профессионально компетентная языковая личность курсанта определяется нами на основе описанных выше моделей языковой личности как субъект общения и профессиональной деятельности, владеющий языковыми компетенциями и высоким уровнем культуры речи, что позволяет ему эффективно участвовать в формировании научнообразовательного пространства технического дискурса, критически рефлексировать поступающую информацию и себя в речевом поведении. Одним из универсальных параметров структурно-когнитивных моделей языковой личности выступает тезаурус, или лингвокогнитивный уровень. Тезаурус языковой личности продуцента и реципиента обеспечивает возникновение и развитие мысли, генерирует речемыслительную деятельность и тем самым является центральным элементом структуры языковой личности [21]. Можно сделать вывод, что основным мотиватором и драйвером профессионального развития и саморазвития компетентной языковой личности курсанта является синтез индивидуальной системы ценностей и установок с объективно существующей системой ценностей в сфере технического образования, представленных и в ФГОС. Такой подход дает возможность увидеть динамику развития личности в сфере образовательных отношений и фиксацию накопленных знаний, умений, навыков в процессе социализации. В указанной статье содержится развернутая ценностная характеристика профессионального образования

как общего социального, так и личного блага, что позволяет конкретизировать практические рекомендации по повышению качества и эффективности основных компонентов образовательного процесса: компетентная личность преподавателя – эффективный учебник – мотивированный курсант. Исходя из понимания технического дискурса как совокупности речемыслительных действий коммуникантов в профессионально значимых ситуациях, подчеркнем важность совершенствования и развития всех элементов структуры языковой личности, которые являются проекцией основных функций языка: когнитивной, коммуникативной, культурологической, креативной. Именно этот эвристический функционал послужил основой разработки методической организации и языкового содержания учебников по иностранным языкам для всех уровней высшего профессионального технического образования, а также по риторике и культуре речи.

Акцент делается на развитие у курсантов интеллектуального потенциала, творческого мышления, способности выдвигать новые идеи, разрабатывать новые способы решения профессиональных проблем, способность переносить технологии в новые сферы деятельности, способность адаптироваться к изменяющимся требованиям развития обучающегося на основе непрерывной самообразовательной деятельности. В этой связи постоянно меняется цель, задачи, функции образования, фундаментальная база знаний и умений, расширяется, углубляется трансформируется переход в стадию компетентности. Интеллектуально-эмоциональное развитие обучающихся вузов связано с разнообразием, гибкостью, быстротой самоактуализации в определенной ситуации, широким применением, категориальностью, рефлексивностью [14]. Особенно развиваются в настоящее время метакачества – способности, умения, компетенции поликультурной личности, которые обуславливают эффективность решения широкого круга проблем профессиональной деятельности, что в требованиях современных ФГОС ВО прописано в УК – 6 «способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни».

#### ***Результаты***

В соответствии с обозначенными задачами настоящего исследования была проведена диагностика с целью определения особенностей интеллектуально-эмоционального развития обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности. Экспериментальную базу исследования составили обучающиеся 1-го курса Воронежского государственного технического университета. Для диагностики интеллектуально-эмоционального развития обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности были выбраны студенты двух

кафедр: кафедра высшей математики и физико-математического моделирования (техническая подготовка (ТП)) – 47 человек (38 юношей и 9 девушек) и кафедра иностранных языков и технологии перевода (гуманитарная подготовка (ГП)) – 39 человек (21 девушка и 18 юношей), с целью выявления зависимости уровня интеллектуально-эмоционального развития обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности и направления подготовки.

Основной методикой для диагностики уровня эмоционального интеллекта обучающихся был определен «Опросник эмоционального интеллекта» (Д.В. Люсин). Статистическая обработка данных, полученных в ходе исследования, была проверена с помощью критерия Вилкоксона-Манна-Уитни.

Результаты диагностики эмоционального интеллекта обучающихся по методике «Тест на эмоциональный интеллект» (Н. Холл) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики по методике «Тест на эмоциональный интеллект» (Н. Холл)

Шкала	Обучающиеся технической подготовки	Студенты гуманитарной подготовки
	средний балл	
Эмоциональная осведомленность	13,1	15,3
Управление своими эмоциями	7,9	6,8
Самомотивация	13,7	15,4
Эмпатия	7,1	13,9
Распознавание эмоций других людей	8,2	13,4
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	10,0	12,96

Анализ диагностических данных, приведенных в таблице, позволяет констатировать, что у обучающихся гуманитарного направления подготовки более высокие показатели по шкалам «Эмоциональная осведомленность», «Самомотивация», «Эмпатия», «Распознавание эмоций других людей». Статистическая обработка полученных данных позволяет сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект у обучающихся гуманитарного направления подготовки выше, чем у обучающихся технической направленности. Разница в показателях в пользу увеличения по шкале «Управление своими эмоциями» может быть обоснована большим количеством девушек-респондентов в группе гуманитарной подготовки, которые в эмоциональном плане «проигрывают» по этому показателю

юношам. В результате собеседования, после подведения итогов проведенной диагностики, было сделано заключение, что данные по шкале «Самомотивация» выше у респондентов гуманитарной подготовки, поскольку многие из обучающихся имели опыт работы по выбранному профилю подготовки или работают в настоящий момент.

Диагностики уровня организации самостоятельной деятельности по выделенным критериям [7] обучающихся обеих групп, были использованы следующие методики: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (мотивационный критерий); тест для самооценки способности обучающегося к саморазвитию и самообразованию Н.П. Лукашевича (когнитивный критерий); тест для определения организаторских способностей Н.П. Фетискина, метод экспертных оценок (деятельностный критерий); методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова (рефлексивный критерий).

Таблица 2

Результаты диагностики уровня персонализированного обучения (в %)

Критерии	Обучающиеся технической подготовки			Студенты гуманитарной подготовки		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Мотивационный	52,2	33,9	13,9	51,8	34,4	13,8
Когнитивный	56,1	33,1	10,8	55,8	33,6	10,6
Деятельностный	57,9	31,9	10,2	58,1	31,8	10,1
Рефлексивный	56,1	33,2	10,7	56,6	33,8	9,6

Анализ результатов диагностики показал, что в обеих группах в большей, по сравнению с другими, степени развит мотивационный критерий организации самостоятельной деятельности обучающихся, однако, высокий уровень организации самостоятельной деятельности обучающихся по всем критериям не превышает 14 %, что не отвечает требованиям современных ФГОС ВО.

### Заключение

На основании анализа данных, полученных в ходе диагностики уровня эмоционального интеллекта обучающихся и уровня персонализированного обучения в обеих группах респондентов гуманитарной и технической подготовки, можно утверждать, что эмоциональный интеллект более развит у студентов гуманитарного профиля, что обусловлено психологическими особенностями обучающихся, выбравших профессию, предполагающую взаимодействие «человек-человек», в то время как профессиональная деятельность обучающихся технической подготовки предполагает взаимодействие «человек-техника». В первом случае для успешного взаимодействия наличие эмоционального интеллекта важнее, чем во втором. Однако, на этапе получения высшего образования, академическая

успешность обучающегося зависит от уровня развития его эмоционального интеллекта. Большая часть респондентов, принимавших участие в диагностике уровня организации самостоятельной деятельности, показали низкий (более 50 % в обеих группах) и средний (не более 34,4% в обеих группах), что актуализирует востребованность теоретического поиска и практической апробации релевантных теоретических категорий, в частности, субъектно-контекстного подхода, форм, методов и средств формирования навыков самостоятельной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Обновление содержания обучения на основе субъектно-контекстного подхода обеспечивает осознанное овладение междисциплинарными знаниями через приобретаемый курсантами субъектный опыт, лежащий в основе порождения личностных смыслов в контексте будущей профессиональной деятельности, что возможно при делегировании педагогом обучающемуся функции субъектности, позволяющей ему выбирать свой темп, содержание, формы и средства самостоятельного освоения материала.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербцкий А.А. Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / А.А. Вербцкий [и др.]. – Москва; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2018- 416 с. – ISBN 978-5-4469-1360-2. – Текст непосредственный
2. Абульханова, К. А. Время личности и время жизни : монография / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. – 304 с. – ISBN 5-89329-377-0. – Текст : непосредственный.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 350 с. – (Мастера психологии). – ISBN 5-272-00315-2. – Текст : непосредственный.
4. Брушлинский, А. В. Интеллектуальный потенциал личности и решение нравственных задач / А. В. Брушлинский, Л. В. Темнова. – Текст : непосредственный // Психология личности в условиях социальных изменений : сборник статей / под редакцией К. А. Абульхановой-Славской, М. И. Воловиковой. – Москва : Изд-во Института психологии РАН, 1993. – ISBN 5-201-02174-3. – С. 42–56.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
6. Гураль С.К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения / С.К. Гураль Томск: изд-во Том. Ун-та, 2012 – 176 С.
7. Евдокимова М. Г. Межкультурный аспект содержания обучения языку для специальных целей / М. Г. Евдокимова. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2010. – № 4 (12) . – С. 109–114. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/v/mezhkulturnyy-aspekt-soderzhaniya-obucheniya-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley> (дата обращения: 14.05.2020).

8. Жадько Н. В., Чуркина М. А. Обучение hard skills и soft skills – в чем разница? – URL: <http://hr-portal.ru/article/obuchenie-hardskills-i-soft-skills-v-chyom-raznica>.
9. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : Республиканский институт высшей школы, 2009. – 336 с. – ISBN 978-985-500-235-3. – Текст : непосредственный.
10. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2007. – 239 с
11. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «НАУКОВЕД
12. Касавин И. Т. Междисциплинарность в науках и философии / И. Т. Касавин. – Москва : ИФРАН, 2010. – 205 с. – ISBN 978-5-9540-0179-2. – Текст : непосредственный.
13. Комарова Э. П. Психолого-педагогические особенности развития интеллекта обучающегося в контексте компетентностной парадигмы / Э. П. Комарова. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – Т. 8, № 10.2. – С. 25–27.
14. Корчемный П. А. Содержательная характеристика основных понятий компетентностного подхода в образовании (акмеологическая составляющая) / П. А. Корчемный. – Текст : электронный // Акмеология. – 2016. – № 2 (58). – С. 30–39. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_27456957\\_98182809.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_27456957_98182809.pdf) (дата обращения: 27.04.2020)
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.
17. Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с. – ISBN 5-88234-061-6. – Текст : непосредственный.
18. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе : монография / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 2012. – 448 с. – ISBN 978-5-98704-612-8. – Текст : непосредственный.
19. Слостенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании / В. А. Слостенин. – Текст :

непосредственный // Непрерывное педагогическое образование. – 1999. – № . – С. 4–11.

20. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с. – ISBN5-9219-0031-1. – Текст : непосредственный

21. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований: Методологический анализ / Г. П. Щедровицкий. – Текст : непосредственный // Педагогика и логика : сборник статей. – Москва : Кастиль, 1993. – ISBN 5-85374-001-6. – С. 412–415.

УДК 378.147.88

#### MECHANISMS OF STUDENT TEACHERS' INTERNSHIPS IN FOREIGN UNIVERSITIES

*Valeeva Rosa Alekseevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy*

Kazan Federal University

E-mail: [valeykin@yandex.ru](mailto:valeykin@yandex.ru)

*Baklashova Tatiana Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director for International Activities*

Kazan Federal University

E-mail: [ptatyana2011@mail.ru](mailto:ptatyana2011@mail.ru)

**Abstract:** *The article presents the results of comparative research with the objective of identifying and describing the mechanisms of student teachers' internships in foreign universities in North America (Canada, USA) and Western Europe (UK, Germany, and the Netherlands). The authors determine the trans-contextual invariants of the student teachers' internships arrangement, analyze the concept of hybrid, "third" educational space, determine the mechanisms of student teachers' internships in foreign countries, identify and outline the basic principles, methods of functioning of the above mechanisms, the stages of their performance, as well as the guarantees they provide for the achievement of educational objectives. The academic novelty of the study is based on the determination of institutional-systemic, integrative-technological, organizational-partnership mechanisms of the implementation of internships of student teachers in the context of school-university partnerships in the universities of North America and Western Europe, which is a hybrid, "third" educational space. It has been proved that the efficiency of each of the described mechanisms is predetermined by a set of indicators, the context of the "school-university" partnership, the level of its development, and the peculiarities of its structure.*

**Keywords:** *mechanism; internships; student teacher; foreign practices; school-university partnerships.*

#### Introduction

The relevance of the research subject is determined by the objective of ensuring the quality of student teachers' internships, recognized as the "Achilles' heel" of teacher education in many countries of the world. Successful foreign models of arrangement of educational practice for student teachers tend to focus on the school-university partnership (SUP) as a hybrid, "third" educational space. The global trends of hybridization and clinicalization of teacher's internship, which involve training in specialized educational organizations that are clinical practice bases [11; 36], result in the development of a complex system of inter-institutional, inter-subject professional relations within the school-university partnership. The challenges of managing the process of student teachers' internship arising in both national and foreign educational spaces due to its inter-institutional nature [31], multi-subject nature [29], a large number of "cross-roles" of educational process subjects [15], lack of necessary experience of mentors and tutors [7], the gap between teaching practice and research practice [5] make the issue of comparative research with referring to the experience of advanced educational systems more acute.

Comparative research not only makes it possible to identify the invariants and peculiarities of the development of teacher education systems, but also to identify foreign methodologies for the arrangement of education for student teachers, including internship mechanisms that facilitate overcoming the complexities of the educational process implemented in school-university partnership.

The aim of the study determines the following objectives:

- to define the subject matter of the concept of "hybrid, third educational space", specifying the foreign context of teachers' vocational training;
- to determine the mechanisms of student teachers' internships in foreign universities, identifying and outlining: the basic principles that substantiate the mechanism itself; the main components of the mechanism (blocks), the master and slave, the coherence of which can lead to successful training results; the stages of the mechanism in their logical sequence, with an interim evaluation procedure; guarantees ensuring the achievement of aims and objectives provided by the described mechanism; methods enabling the implementation of the main functions of the mechanism.

The research methods are general scientific methods: philosophical methods — symbolic logic, inductive and deductive analysis, specialization and generalization, interpretation, colligation, abstraction, transformation, and conversion; specific scientific methods: theoretical analysis of original sources, materials of political, scientific, educational, and methodological work, frequency analysis of scientific papers, content analysis.

The theoretical foundation of the study includes the studies of such foreign researchers as H. Bhabha [10], K. Zeichner [37], J. McIntyre, A.J. Hobson [27], J.S. Beck [8], G. Zhu, J. Mena, C. Johnson [38] describing the theory and methodology of the school-university partnership as a hybrid, “third” educational space. The authors also relied on scientific concepts, the methodology of institutionalization (S.B. Davletchina [4]; L.E. Bygballe, A. Swärd [12]); theoretical foundations of the integrative approach presented in the works of M.I. Bolotova, I.Yu. Spasskaya [3], N.F. Babina, A.V. Brekhova [1], foreign authors: F. Korthagen [22], L.D. Fink [18], L. Darling-Hammond [14] as well as the conceptual foundations of partnership in teacher education, the system of student teachers’ internship (M. Walsh, N. Thompson, K. Howard, C. Montes, T. Garvin [33]).

The practical significance of the research is that the deterministic institutional-systemic, integrative-technological, organizational-partnership mechanisms of student teachers’ internship in foreign educational spaces are a necessary condition for modeling educational systems, increasing the power of teacher interaction of subjects of educational process in the context of “school-university” partnership, and contribute to changing the course of the teacher education system.

#### **Main part**

The arrangement of student teachers’ internship in developed teacher education systems in North America (Canada, USA) and Western Europe (UK, Germany, and the Netherlands) has common features, such as an active formation of school-university partnerships, their interpretation as a hybrid, “third” educational spaces, clinicalization of teaching practices, arrangement of educational networks with the inclusion of professional development schools in their structure [21]. The occurrence of these features in the researched foreign spaces indicates their universal nature, allows us to speak about them as the main reference points for the development of internship of student teachers implemented in the world’s leading universities, and also prompts the study of the methodology of the above processes and the determination of mechanisms for the functioning of educational systems in practice.

A particular focus in the set of trans-contextual invariants of teacher training practices around the world is the establishment of school-university partnerships. The partnership between higher education institutions and schools has been established as a priority in modern teacher education. They are considered a guarantee for improving the vocational training of student teachers, bridging university and school experience of teaching and learning processes.

Hybrid, “third educational space” is a concept adopted by researchers from the theorist Homi Bhabha [10]. It was initiated into vocational teaching training by the American scholar Kenneth Zeichner [37], who defined the hybrid educational space as a space with an equal and more dialectical relationship

between academic and practical knowledge to support the training of student teachers. “Third” space repudiates the binary discourses in teacher education that imply a clear division into the theoretical and practical aspects of training; instead, it is more distinguished by the integration of so-called “competing discourses” [37, p. 92] and the integration of the so-called “competing discourses” [37, p. 92]. [37, p. 92] with a shift from the metaphor of choice (“either/or”) to the metaphor of association (“both/and”).

Following the above, the “third” space implies continuous negotiation of the subjects of the educational process on several professional relationships. In the matter of competing discourses, the challenges of managing the education process of a trainee study group (or cohort) in practice, using the emotional intelligence of the participants of educational relations to achieve the set goals, collective responsibility of triad participants (university tutor - school mentor - trainee) for the quality of internship process of student teachers become particularly acute.

The notion of a hybrid, “third” educational space pervades a large body of research on student teachers’ internship that has been published over the last decade [8;13]. The aim of arranging this kind of educational space is to create a less hierarchical structure where universities, schools, and dominant discourses converge. The third space favors a participatory approach to practice in the educational organization, in which educators, pre-service teachers, and local professional communities collaborate and design knowledge on teaching.

In recent years, the “third” educational space has become the focus of a growing body of research in foreign countries that has shed light on professional practice in teacher education, emphasizing the significance of hybrid spaces of practice where knowledge from different communities collide [27; 38; 13]. Despite an evident research trend, several dilemmas remain. There is controversy over how to operationalize the rather vague and utopian concept of a hybrid, “third” educational space in professional practice, and there is still a lack of understanding of the potential for partnerships to address the challenges that arise in its implementation.

Certain mechanisms can provide insight into the internal structure and functioning of the system of student teachers’ internship implemented under the conditions of the SUP. In the description of mechanisms of system functioning of teachers’ internships, it is essential to identify and outline: 1) basic principles that justify the mechanism itself; 2) main components of the mechanism (blocks), master and slave, the coherence of which can lead to successful training results; 3) stages of the mechanism in their logical sequence, with an interim evaluation procedure; 4) guarantees provided by the described mechanism, ensuring the achievement of aims and objectives; 5) methods enabling the implementation of the main functions of the mechanism.

On the basis of the conducted comparative analysis of the development of internship systems for student teachers in the universities of North America and Western Europe, we determined the following mechanisms of its functioning: 1) institutional-systemic mechanism; 2) integrative-technological mechanism; 3) organizational-partnership mechanism.

*1) Institutional-systemic mechanism of student teachers' internship.*

This mechanism is an established system of interaction between education subjects responsible for student teachers' internship: 1) government (governmental authorities, education management bodies at different levels, etc.); 2) university, higher vocational schools; 3) organization-base of practice (general partner school, university school, clinical teaching practice base, professional development school, etc.). Institutional-systemic mechanism is a structural part of the financial and economic mechanism of education as a whole. The basic approach here is the institutional approach, which considers the nature and character of the various subjects of educational relations and related institutions. A distinctive feature of this approach is the emphasis on the human factor, the interaction of the subjects of the educational process, whose responsibilities include the joint management of the SUP, ensuring the quality of its functioning as a hybrid, "third" educational space.

We consider it important to define the term "institutionalization", which is crucial in the mechanism we have outlined above. By institutionalization we refer to the process of transforming relations of any kind into institutions, that is, into a form of organizing relations with established rules, norms, and self-regulation. The regulations and procedures developed and transformed in the course of institutionalization have an impact on the totality of human relations and form the basis for the creation of the culture of an institution [14]. Institutionalization contributes to the creation of consistency and homogeneity in the organization regarding the implementation of processes. This helps to maintain equal standards, both for the individual subject and for the group of subjects in the organization.

The institutional-systemic mechanism of student teachers' internship enables the transformation of partnership relations between the subjects of practices into an institution of internship, expressed in an organized school-university partnership, a hybrid educational space. It is important to emphasize that "institutionalism" is often associated with such notions as "consistency", "homogeneity", "conformism", and "determinism" which are not quite typical for today's realities marked by rapid transformations of various spheres, variability of system components, proactivity of educational process subjects, focus on the uncertainty of spaces and conditions of their functioning. Nevertheless, under the conditions of complex, multi-subject institutions, such as school-university partnerships, consistency in strategic development, homogeneity of components of different educational contexts, the ability of internship's participants to adapt

to each other, to the requirements of the present, as well as definiteness of phenomena and processes are the guarantee of sustainable progress of the SUP, their coherent, structured relations with compliance with the hierarchy of power, discipline, and rules of conduct.

Analysis of school-university partnerships (in North America and Western Europe) in the arrangement of student teachers' internships in foreign universities allowed us to identify the components of the institutional-systemic mechanism: 1) development and provision of socio-economic order from the state and society; 2) operation of school-university partnership institutionalization initiators, acting as a hybrid, "third" educational space (state, governmental authorities, regional education administration authorities, HEI, organization-base of practice); 3) generation of ideas implemented by partnership subjects; 4) involvement of stakeholders, including external agents, in the institutionalization process; 5) existence of partnership subjects' network establishment prospects.

The master components of the institutional-systemic mechanism in the list are the development and provision of socio-economic orders by the state and society, as well as the activities of the SUP institutionalization initiators. The slave components are the processes of ideas generation, the involvement of external agents in the internship of student teachers (external organizations, as well as those belonging to the non-formal education system, researchers, external experts, etc.), and the presence of networking opportunities.

The stages of operation of the institutional-systemic mechanism are: 1) initial stage, including activity planning, activation of resources, preliminary preparation for the operation, outlining the parameters of the system of internship implemented in the SUP context, and forecasting the results of activity; 2) invention (conception) stage, framing the main strategies and ideas of student-teachers' internship in the school-university partnership context; 3) adaptation stage, during which the mechanism is "debugged", errors estimated, localized and eliminated, and potentially adapted to new contexts; 4) reproduction (or copying) stage, involving a continuum (a continuous process) of the internship system's functioning.

An interim evaluation procedure supports the stages of operation of the institutional-systemic mechanism. Creation and functioning of the institutional-systemic mechanism of student teachers' internship should guarantee the following: reducing the risks of transition from partnership relations to the institution of school-university partnership; ensuring the achievement of the aims of developing the SUP as a special institution for the arrangement of student teachers' practice with established rules and regulations that affect the relations of its subjects; the possibility of joint management of the "school-university" partnership and ensuring the quality of its functioning as a hybrid, "third" educational space.

The institutional-systemic mechanism characterizes multi-subject school-university partnerships, which are distinguished by the quality of interaction between subjects at different levels, and a high degree of conjugation of professional activities of the educational process participants. This mechanism is particularly evident in the American system of organizing practice at clinical sites - professional development schools.

Therefore, the institutional-systemic mechanism of student teachers' internship ensures progressive development of the system of student teachers' internship through the consistent and homogenous establishment of a school-university partnership institution. We believe it is necessary to note that we consider school-university partnerships as social institutions. The institutionalization method [4] as a method to settle social conflicts (in some contexts, the method of setting and adapting regulations and procedures) is the key method that allows the implementation of the institutional-systemic mechanism functions.

2) *Integrative-technological mechanism of student teachers' internship.*

This mechanism provides a framework for the development and adoption of interconnected solutions by the subjects of the SUP in the implementation of student teachers' internship programs. By the integrative-technological mechanism, we define a system of functions, methods, and tools for their implementation, ensuring coordinated and interrelated qualitative functioning of all components of the system of student teachers' internship in the "school-university" partnership.

The integrative approach used by domestic and foreign researchers and practicing teachers in developing models and designing programs of student teachers' internship is the basic concept behind this mechanism. We adhere to the position of Russian scientists M.I. Bolotova, I.Yu. Spasskaya, N.F. Babina, A.V. Brekhova, who outline the integrative approach as the implementation of the principle of integration in any component of the pedagogical process [3; 1]. It is the integrative approach that ensures the consistency and systemic nature of the pedagogical process, that is, the attention is focused more on the consistent and systemic nature of the pedagogical process. Integrative processes are the processes of qualitative transformation of individual components of the system or the whole system.

While performing a comparative analysis, we revealed the difference in the interpretations of the integrative approach by Russian and foreign researchers in the education sector. The latter when referring to the integrative approach in relation to teacher education frequently focus on a particular modeling of the authentic development pattern of a trainee-student teacher. The trainee students integrate their background knowledge and experience to supplement the new knowledge and experience, whereas the level of sophistication of the applied skills increases from practice to practice [18]. Using the integrative approach in

the process of student teachers' internship helps students to obtain a coherent, consistent view of reality, increases their ability to acquire personal and professional competencies, applying interdisciplinary links (school of thought of F. Korthagen, the Netherlands [22]).

We define the main components of the integrative-technological mechanism of student teachers' internship in conditions of school-university partnership as a hybrid, "third" educational space as follows:

I) integration of strategy and tactics of practical education in the context of SUP, where the strategy is understood as a long-term plan of action of the SUP to achieve the global aim of preparing the professional teacher. In this case, we consider tactics as individual steps and actions that will contribute to the implementation of the action plan as part of the internship of student teachers. The following course of action is paramount in this link: 1) to bring the strategy and tactics of education in practice to all subjects of the SUP; 2) to ensure the performance of the strategy and tactics by all subjects of the school-university partnership in the implementation of internship programs for student teachers; 3) to monitor the activities of subjects of the SUP; 4) to analyze the activities' result, take them into account in the long-term planning of further work;

II) integration of the activities of all subjects of SUP at the level of planning, implementation, and estimation. In this link, the priority is: 1) to ensure coherence of aims, and the content of activities in the implementation of student teachers' internship in the context of the school-university partnership; 2) to identify links between the activities of the subjects of school-university partnership; 3) to present the results of the subjects of school-university partnership activities to its participants responsible for planning perspective actions; 4) to ensure the use of information by the subjects of school-university partnership;

III) the functioning of the school-university partnership as a system that implements student teachers' internship, which is a comprehensive hybrid educational space.

The master component of the integrative-technological mechanism is the integration of the learning strategy and tactics in practice, the slave components are the integration of activities of the subjects of school-university partnership and the functioning of the school as a consistent hybrid educational space. The functioning of the mechanism is based on the principles of collegiality (taking into account the thoughts of each subject of SUP), partnership (equality of parties, compliance with established standards and regulations, mutual goodwill and responsibility), resonance leadership (providing emotional bonding between the subjects of the educational process in the context of SUP, enthusiasm in the joint activity, and motivation of partnership parties), which allows achieving greater consistency of decisions made by all subjects of school-university partnership, at any level.

The stages of the integrative-technological mechanism are (relevant to the leading and slave components): 1) stage of development of strategy and tactics with long-term planning, the definition of the methodology of aim achievement; 2) stage of integration of SUP subjects' activity with ensuring consistency of actions, qualitative feedback; 3) stage of functioning of school-university partnership as a hybrid educational space. The procedure of interim evaluation supports the stages of the mechanism.

Creation and functioning of the integrative-technological mechanism of student teachers' internship shall guarantee the reduction of risks of dissociation of subjects of school-university partnership in the arrangement and performance of student teachers' internship; minimization of negative consequences for the system of teacher training in the context of "school-university" partnership; ensuring the achievement of the aims of student teachers' internship, execution of the plans of all SUP subjects in accordance with the general strategy; consistency of actions of the school-university partnership subjects, their relevance to its general objectives.

In order to implement the functions of the integrative-technological mechanism, the following methods are applied: 1) general administrative (regulating the activities of the school-university partnership as a hybrid educational space; design procedures for planning, implementation, monitoring, estimating results and their analysis; developing a methodology of informing the subjects of the SUP, monitoring compliance of the results with the aims and objectives); 2) economic (motivation methods: material incentives, financing, crediting, payment of wages); 3) organizational-administrative (establishment of activities for the subjects of school-university partnership; establishment of rights and responsibilities; arrangement of meetings and conferences of School-University Partnership Councils on its development, project groups; design of school-university partnership organizational program, structure of subordination of its subjects); 4) social-psychological ( arrangement of training formats, business simulations, training workshops, professional development courses, training programs to undergo certification procedures); 5) methods of system analysis (system analysis itself, modeling, synthesis, concretization).

In accordance with the integrative-technological mechanism of student teachers' internship, the work of sustainable, green systems of student teachers' internship with a distinctive focus on technology, and regulation of the educational process is performed. We believe that this mechanism is most clearly observed in the integrative model of student teachers' internship with dual qualifications in Germany [20], as well as the Netherlands' model of student teachers' internship [2].

### *3) Organizational-partnership mechanism of student teachers' internship.*

The given mechanism makes it possible to improve student teachers' internship in the context of a "third" hybrid educational space. Qualitative

partnership relations between schools and universities at the present stage of development of the system of teacher education are necessary for effective internship of student teachers. The definition of the organizational-partnership mechanism contributes to the understanding of the essence of a "school-university" partnership.

There are significant variations in how schools and universities initiate mutual partnerships. Some partnerships begin with an individual stakeholder, such as a school principal or university professor, approaching possible partners [34]. Partnerships initiated in this manner are usually related to a specific need of the school or university. They tend to be straightforward, project-oriented, and time-limited. The advantage of such partnerships is that they are a quick response to a specific need, but they may not result in long-term or systemic change.

In contrast, other school-university partnerships begin in response to a request from a university or district official to address a systemic problem or need. An example of a systemic need would be a request for professional development for principals from districts, and educational governing authorities, or a request for student teachers' internship from the dean of a university department. Partnerships based on systemic needs are characterized by a greater number of negotiations during their establishment. They have the advantage of providing opportunities for extensive intervention by partnership subjects; they also have the potential for long-term, promising outcomes. Such school-university partnerships require the constant involvement of a large number of stakeholders in working together toward common visions, aims, and strategies.

Despite the fact that the implementation of school-university partnerships, established on the basis of a systemic need, requires considerable time and effort, the successful satisfaction of the need, problem-solving can promote systemic changes in the general education organization, district, and have a significant impact on the approach to educational activities, the development of teacher education theory, the quality of research activities organized at the university. School-university partnerships allow theoretical knowledge and applied research to meet practice [34]. While schools strive to find new strategies for teaching, guiding, and supporting students, universities have the opportunity to identify new approaches, evaluate innovations in practice, and implement them in the student teachers' internship.

Over the past two decades, most school-university partnerships in foreign teacher education systems have focused on three areas: teacher training (pre-service, post-service internship) and professional development [19; 23]; collaborative creation and evaluation of curriculum, instructional, and/or supervisory strategies [17]; and in-service training [16]. Worldwide, a minority of SUP has been established to address management and leadership issues in schools, with university professors providing professional development and coaching for local principals and school leadership teams.



The complexity and diversity of the structure of school-university partnerships, the direct dependence on the context, implementation space, and qualitative and quantitative characteristics of the subjects acting as partners define the relativity of the organizational-partnership mechanism. Analysis of the performance of school-university partnerships operating in North America and Western Europe indicates in favor of its four components, the work of which can lead to the establishment of effective partnerships, and contribute to the successful implementation of student teachers' internship: 1) common conceptual understanding between the partners of the SUP; 2) mutual roles and relationships (equality in partnership); 3) real operational strategies; 4) evaluation of the partnership, the results of its activities [25; 9; 26].

As we characterize the components of the organizational-partnership mechanism, it is essential to note that practitioners involved in school-university partnerships affirm the need to establish a common conceptual understanding of activities, their aims and objectives, and strategies between partners. Phrases such as "shared vision" [6], "shared theory of change" [34], and "shared theory of change" [28], are prevalent in the paperwork on SUP best practices. Successful partnerships in their early stages reach mutual agreement on partnership aims, a certain consensus on the social, political, and historical context of work, and the nature of change.

The authentic partnership between schools and universities requires reciprocity of roles and relationships [28], and equality of subjects, not subordination. A truly collaborative relationship is focused on collaborative work, not on the power of some over others [35]. The development of reciprocal relationships is based on the formation of trust [32].

However, school-university partnerships can have many obstacles to their establishment. Universities are usually perceived by schools and other public institutions as closed, insular, or self-oriented organizations focused only on their own needs and dedicated to academic research only. University-school partnerships are most successful when they communicate their needs and opportunities frankly and consistently in order to develop strategies for mutually beneficial collaboration [33]. Reciprocity is important both in institutional roles and relationships as well as in interpersonal interactions within the partnership.

As a shared vision and objectives take shape, SUP partners should also plan for the specific structures and processes (real operating strategies) that would support the partnership. This planning includes a detailed offer of operational infrastructure, identification of financial resources, and a plan to ensure the sustainability of the partnership. The plan outlines the logistics of achieving the SUP aims and objectives. University and school management of SUP can assist in identifying "key managers" of student teachers' internship at the institutional level. Structures (e.g., advisory/leadership committees, working groups, financial management teams) and processes (e.g., meeting schedules, notes, key

stakeholder interviews) should be made explicit. Institutional partners will be asked to provide certain necessary resources for the partnership (e.g., facilities, staff time, technical support methodology).

It is important to note that the initial design of the partnership infrastructure is not mandatory due to the variability of the project, and joint training programs. Financing a school-university partnership can be particularly complex and should be done transparently and flexibly. Identifying potential funding sources, including grant funds, and sharing resources in the process of developing ideas to improve the research, and educational processes requires significant trust among their subjects.

The efficiency of the school-university partnership is measured by evaluating both the process and the outcomes of the SUP. Outcome evaluation focuses primarily on the aims and objectives shared by the partners. Continuous evaluation of the process is based on reflective practice. Additional evaluation of the intermediate results of the joint activities allows the identification of improvement areas. Therefore, the school-university partnership has the potential to make the benefits of collaboration "visible and tangible", thereby facilitating its continuation [32, p. 301]. Evaluation serves as a powerful tool for establishing relationships and maintaining trust.

The master components of the organizational-partnership mechanism for the training of student teachers are the conceptual understanding between the partners of the SUP, as well as the reciprocal roles and relationships, and equality in the partnership. The slave components of the mechanism are defined as real operational strategies and evaluation of the partnership, and the results of its activities. The functioning of the mechanism is based on the principles of partnership, mutual trust, respect, frankness, and commitment; a peculiar support, in this case, is the identification of the strong sides and assets of the SUP participants, an emphasis on meeting the needs and increasing the potential of all partners. The stages of mechanism operation include (relevant to the master and slave components): 1) stage of conceptualization of collaboration in the partnership, the establishment of a culture of equal relations; 2) stage of development of activity strategies in the partnership; 3) stage of evaluation of the partnership as an institution and results of its work.

The creation and functioning of the organizational-partnership mechanism should guarantee the following: 1) agreement in the definition of activities in the partnership; 2) a high level of institutional trust, and mutually beneficial interaction of the SUP participants; 3) collaborative structured management of processes in the partnership. To implement the functions of the organizational-partnership mechanism the following methods of interaction between the social partners are used, such as: 1) conduction of various consultations within the project; 2) putting forward requirements and suggestions of the SUP subjects; 3) participation in collective negotiation processes; 4) use of conciliation and

agreement procedures; 5) official registration of the agreements and contracts reached; 6) control of the execution of the agreements and contracts.

The organizational-partnership mechanism is most evident in the organizational model of student teachers' internship in the community (Canada) [24], as well as in the Scottish model of school-university partnerships [30].

### Conclusion

The comparative analysis of foreign systems of student teachers' internship allowed us to define the nature of the concept "hybrid, third educational space", being the main characteristic of modern school-university partnerships in foreign universities (countries of North America and Western Europe). In our research, we relied on the interpretation of American researcher and practicing teacher K. Zeichner, who argues that a hybrid, "third" educational space is characterized by an equal and more dialectical relationship between academic and practical knowledge to support student teachers, as well as the integration of "competing" discourses. Comparison of the systems of practical teacher training in different countries allowed us to identify its invariants, as well as to identify institutional-systemic, integrative-technological, and organizational-partnership mechanisms of implementation in the context of school-university partnership. The determination of mechanisms was possible due to the identification and outlining of their basic principles, the main components, stages of work in a logical sequence, guarantees of achieving aims and objectives, as well as methods that allow the implementation of the main functions of each mechanism. The aforementioned mechanisms ensure the functioning of the systems of student teachers' internship in the countries of North America and Western Europe and demonstrate their efficiency in school-university partnerships, characterized by polysubjectivity, clinicalization of the educational process, hybridization, and clustering. The efficiency of each of the outlined mechanisms is predetermined by a set of factors, the context of the school-university partnership, the level of its development, and the peculiarities of its structure.

Prospects for further research involve the identification of the adaptive educational potential of deterministic mechanisms of student teachers' internship for their application within the domestic system of teacher education, implemented in the context of school-university partnerships.

### REFERENCES

1. Babina N. F., Brekhova A. V. Vzaimodejstvie na osnove integracii kak sredstvo podgotovki pedagogicheskikh kadrov //Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2020. – №. 1. – P. 50–54.
2. Bolotova M. I., Spasskaya I. YU. Professional'noe samorazvitie lichnosti v dual'noj sisteme obucheniya //Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2016. – №. 6. – S. 449–449.
3. Davletchina S.B. Slovar' po konfliktologii, 2005.

4. Al-Jaro M. S., Asmawi A., Khaleel Mohammed Abdul-Ghafour A. Q. Supervisory support received by EFL student teachers during Practicum: the missing link //International Journal of Language and Literary Studies. – 2020. – T. 2. – №. 4.

5. Anyon Y., Fernández M. A. Realizing the potential of community-university partnerships //Change: The Magazine of Higher Learning. – 2007. – T. 39. – №. 6. – C. 40-45.

6. Arshavskaya E. Complexity in mentoring in a pre-service teacher practicum: a case study approach //International Journal of Mentoring and Coaching in Education. – 2016.

7. Beck J. S. Investigating the third space: A new agenda for teacher education research //Journal of Teacher Education. – 2020. – T. 71. – №. 4. – C. 379-391.

8. Betlem E., Clary D., Jones M. Mentoring the Mentor: Professional development through a school-university partnership //Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2019. – T. 47. – №. 4. – C. 327-346.

9. Bhabha H. K. The location of culture. – Routledge, 2012. New York.

10. Burn K., Mutton T. A review of 'research-informed clinical practice' in initial teacher education //Oxford Review of Education. – 2015. – T. 41. – №. 2. – C. 217-233.

11. Bygballe L. E., Swärd A. Collaborative project delivery models and the role of routines in institutionalizing partnering //Project management journal. – 2019. – T. 50. – №. 2. – C. 161-176.

12. Chan C. I know how it feels: how online mentors help pre-service teachers negotiate practicum tensions in the third space //Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. – 2020. – T. 28. – №. 2. – C. 189-210.

13. Darling-Hammond L. Accountability in teacher education //Action in teacher Education. – 2020. – T. 42. – №. 1. – C. 60-71.

14. Daza V., Gudmundsdottir G. B., Lund A. Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review //Teaching and Teacher Education. – 2021. – T. 102. – C. 103338.

15. Eyler J., Giles Jr D. E. Where's the Learning in Service-Learning? Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. – Jossey-Bass, Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104, 1999.

16. Fahey K. M. Still learning about leading: A leadership critical friends group //Journal of Research on Leadership Education. – 2011. – T. 6. – №. 1. – C. 1-35.

17. Fink L.D. Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses / L.D. Fink. – San Francisco: John Wiley & Sons, 2013. – 352 p.

18. Goodlad J. I., Mantle-Bromley C., Goodlad S. J. Education for everyone: Agenda for education in a democracy. – Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256, 2004.

19. Hintz A. M., Hübner C. Doppelt qualifiziert für den inklusiven Schulkontext //Lehrerausbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. – 2018. – С. 123.
20. Hunzicker J. (ed.). Teacher leadership in professional development schools. – emerald publishing limited, 2018. – С. 1-17.
21. Korthagen F. A. J. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning //Teaching and teacher education. – 2010. – Т. 26. – №. 1. – С. 98-106.
22. Ladson-Billings G., Gomez M. L. Just showing up: Supporting early literacy through teachers' professional communities //Phi delta kappan. – 2001. – Т. 82. – №. 9. – С. 675-680.
23. Lawrence D. F. A Model of Teacher Preparation for Indigenous Peoples in Canada //International Perspectives on Teacher Education. – Routledge, 2020. – С. 68-74.
24. Maheady L., Magiera K., Simmons R. Building and sustaining school-university partnerships in rural settings: One approach for improving special education service delivery //Rural Special Education Quarterly. – 2016. – Т. 35. – №. 2. – С. 33-40.
25. Marsh B. Developing a project within a school-university partnership: factors that influence effective partnership working //Research Papers in Education. – 2021. – Т. 36. – №. 2. – С. 233-256.
26. McIntyre J., Hobson A. J. Supporting beginner teacher identity development: External mentors and the third space //Research Papers in Education. – 2016. – Т. 31. – №. 2. – С. 133-158.
27. McNall M. et al. Brokering community–university engagement //Innovative Higher Education. – 2009. – Т. 33. – №. 5. – С. 317-331.
28. Musaelian E. N., Peressypkin A. P., Sitnikova M. I. Modernization of Russian Education: Development Technology of Scientific and Methodical Readiness among Teachers //International Business Management. – 2016. – Т. 10. – №. 16. – С. 3341-3344.
29. Oates C., Bignell C. School and university in partnership: a shared enquiry into teachers' collaborative practices //Professional Development in Education. – 2022. – Т. 48. – №. 1. – С. 105-119.
30. Urrutia M. C. M. Programa de prácticas para la formación inicial de profesores de matemáticas en la Universidad Surcolombiana //Revista BOEM. – 2022. – Т. 10. – №. 19. – С. 108-125.
31. Walker W. Collaboration: “The Faint of Heart Need Not Apply” //Peabody Journal of Education. – 1999. – Т. 74. – №. 3-4. – С. 300-305.
32. Walsh M. E. et al., Thompson, Nora E. Howard, Kimberly A. Montes, Catalina Garvin, Timothy J. Seven Years of Participant Research //Transforming Social Inquiry, Transforming Social Action. – Springer, Boston, MA, 2000. – С. 93-115.

33. Walsh M. E., Mary M. Brabeck, Kimberly A. Howard, Francine T. Sherman, Catalina Montes and Timothy J. Garvin. The Boston College-Allston/Brighton partnership: Description and challenges //Peabody Journal of Education. – 2000. – Т. 75. – №. 3. – С. 6-32.
34. Walsh M. E., Park-Taylor J. Comprehensive schooling and interprofessional collaboration: Theory, research, and practice //Teachers College Record. – 2003. – Т. 105. – №. 11. – С. 8-44.
35. Zeichner K., Bier M. Opportunities and Pitfalls in the Turn toward Clinical Experience in US Teacher Education1 //Rethinking field experiences in preservice teacher preparation. – Routledge, 2015. – С. 20-46.
36. Zeichner K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education //Journal of teacher education. – 2010. – Т. 61. – №. 1-2. – С. 89-99.
37. Zhu G., Mena J., Johnson C. Chinese student teachers' teaching practicum experiences: Insights from transformative learning, third space, and dialogical-self theory //International Journal of Educational Research. – 2020. – Т. 103. – С. 101638.

УДК 377.6

**СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ  
БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ К  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Тарасюк Наталья Александровна, доктор педагогических наук,  
профессор, профессор кафедры теории языка и методики преподавания  
иностранного языка*

*Хрипкова Инна Александровна, соискатель кафедры педагогики  
и профессионального образования*

*Курский государственный университет  
E-mail: [n\\_a\\_tarasuk@mail.ru](mailto:n_a_tarasuk@mail.ru), [Ch-Ina@mail.ru](mailto:Ch-Ina@mail.ru)*

**Аннотация:** статья посвящена представлению теоретических и технологических аспектов организации аксиологической парадигмы медицинского профессионального образования в современных социально-экономических условиях. Авторы статьи представляют основные принципы, алгоритм технологии и педагогические условия, обеспечивающие формирование ценностного отношения будущих медицинских работников к их профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** ценностное отношение, среднее профессиональное образование, медицинская деятельность, аксиологическая направленность, педагогические условия

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования современный специалист должен обладать необходимыми профессиональными знаниями, умениями, способами и творческими приемами выполнения профессиональной деятельности, которые позволят ему решать важнейшие профессиональные задачи в избранной им сфере. Одной из приоритетных сфер среднего профессионального образования является медицинская сфера, требующая выполнения современным медицинским работником многоаспектных задач в данной сфере с учетом динамичных вызовов современной действительности.

Важнейшим фактором, обеспечивающим эффективность достижения профессиональных целей специалистом-медиком является сформированность у него необходимого ценностного отношения к выполнению своих профессиональных обязанностей при работе с пациентами; овладением медицинскими знаниями, умениями, способами и опытом профессиональной деятельности невозможно без присвоенных им наиболее приоритетных ценностей. В деятельности специалиста-медика самой главной ценностью является человек и его здоровье.

Являясь базисной категорией в подготовке специалистов любой сферы, категория ценности имеет конкретное содержание, применительно к определенной сфере профессиональной деятельности. Основой для разработки содержания понятия «ценности в профессиональной подготовке будущего специалиста-медика» является в данном исследовании концепция И.Ф. Исаева, в соответствии с которой профессиональная деятельность специалиста характеризуется обязательной аксиологической направленностью и предполагает овладение обучающимися пятью категориями ценностей, среди которых выделяются следующие: ценности-цели, ценности-средства, ценности-знания, ценности-отношения, ценности-качества. В соответствии с указанной классификацией была разработана номенклатура ценностей приоритетных для будущего медицинского работника на уровне среднего профессионального образования. [3]

Первостепенное место в предлагаемой номенклатуре ценностей занимают ценности-цели. Приоритетной ценностью-целью является представление и защита интересов своей страны в условиях поликультурного мира.

Ценности-средства определяют эффективность выполнения технологических аспектов деятельности специалистом-медиком. В данной номенклатуре ценностей занимает медицинское общение как инструмент решения профессиональных медицинских задач.

Особую значимость для медицинских специалистов имеют ценности-знания, которые неразрывно связаны с формированием общекультурных

профессиональных компетенций, а также универсальных учебных действий (предметных, метапредметных и личностных).

Следующей категорией ценностей в профессиональной подготовке будущих медиков выступают ценности-отношения, которые формируются у обучающихся как в ходе аудиторной работы на занятиях по различным дисциплинам, включая «Иностранный язык», а также в ходе прохождения производственной практики на базе отечественных и зарубежных образовательных учреждений. В данной категории ценностей наиболее значимыми выступают следующие: отношение к пациенту и его здоровью как приоритетной ценности медицинского работника.

Актуальной категорией ценностей являются ценности-качества, среди которых у будущих медицинских работников наиболее выделяют следующие: профессиональная ответственность, эмпатия, доброта, честность, порядочность, гибкость, самоотдача, целеустремленность, активность.

Методологическую основу исследования проблемы формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности у будущих специалистов-медиков составляют положения современной науки о целостном и универсальном познании человека, о диалогическом отношении к ценностному наследию своей страны и других стран мира в современном поликультурном обществе; идеи гуманистической и личностно ориентированной педагогики.

В качестве специальной методологии исследования были избраны: аксиологический подход (Г.И. Чижаква, В.А. Слостенин М.С. Каган, О.В. Коновалова и др.), коммуникативно-когнитивный подход (А.В. Щепилова), проблемно-деятельностный подход (Ю.А. Ефимова, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов), к исследованию проблемы формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности у будущих специалистов-медиков.

Особое значение для данного исследования имеют работы посвященные проблеме формирования профессиональной культуры педагога (М.Я. Виленский, И.А. Зязун, И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, Т.И. Шамова).

Теоретической основой исследования выступают:

- философские работы, посвященные раскрытию сущности категории «ценность» (М.С. Каган, Г. Лотце, Г. Риккерт, М. Шелер, М. Хайдеггер);
- основные положения аксиологии как науки о ценностях духовной жизни и культуры общества (Б.Т. Лихачев, Л.Н. Столович, В.П. Тугаринов);
- ведущие положения о закономерностях реализации образовательного процесса (В.А. Слостенин, А.И. Уман, И.Я. Лернер, А.М. Митяева, Н.Д. Никандров) и иноязычного образования в частности (А.А. Миролубов, А.В. Щепилова, И.И. Халеева, Н.А. Горлова, В.Н. Карташева, Н.А. Мыльцева);

- работы, отражающие специфику коммуникативных процессов в современном мире и их функциях в сфере образования (С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева, А.В. Щепилова);

В настоящее время можно констатировать, что система современного профессионального медицинского образования не всегда характеризуется аксиологической направленностью, что снижает ее образовательный потенциал в целом.

Анализ исследований, посвященных реализации аксиологической составляющей в профессиональной подготовке будущих специалистов медиков, а также опыт, накопленный в данной сфере свидетельствуют о том, что существующая система реализации аксиологической составляющей при подготовке будущих медицинских работников не создает полноценных возможностей для формирования у них необходимого ценностного отношения к различным категориям ценностей в их профессиональной деятельности, что ведет к снижению ее результативности.

В настоящий момент имеет место противоречие в среднем медицинском профессиональном образовании, определяющее актуальность данного исследования: между потребностью в разработке теоретических и технологических аспектов формирования ценностного отношения будущих специалистов медиков к их профессиональной деятельности и низкой степенью разработанности данного вопроса в теории и практике профессионального образования медиков.

С учетом этого был сделан выбор темы исследования, проблема которого сформулирована следующим образом: каковы теоретические и технологические аспекты формирования ценностного отношения будущих медиков к их профессиональной деятельности. Решение данной проблемы составляет цель исследования.

Процесс формирования ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности является многоаспектным и включает в себя следующие компоненты: целевой, мотивационно-потребностный, содержательно-операционный и оценочный компоненты, степень сформированности которых служат критериями его эффективности. [7]

Важнейшей составляющей среднего медицинского образования является аксиологический компонент, который формируется через проведение педагогом сравнительно-сопоставительного анализа систем ценностей в отечественной и зарубежных медицинских практиках, через отбор и адекватное представление обучающимся ценностей современного поликультурного мира и их дальнейшего присвоения студентами в условиях глобализации.

Формирование ценностного отношения в медицинской сфере реализуется посредством получения опыта в профессиональной медицинской деятельности, как на аудиторных занятиях, так и в ходе

производственной практики [6]. В процессе выполнения практических задач студент овладевает приоритетными ценностными смыслами, которые определяют дальнейший вектор его профессионального становления и развития. [1] Результатом данного процесса является изменение ценностно-смыслового отношения обучающихся к реализации приоритетных профессиональных аксиологических задач в медицинской сфере.

Методологическим базисом, обеспечивающим формирование ценностного отношения у специалистов медиков является аксиологический подход, который реализуется через систему методов, средств и технологий и способствует формированию ценностных отношений через овладение личностными, общечеловеческими, медицинскими и общепрофессиональными ценностями посредством проведения сравнительно-сопоставительного анализа наиболее значимых ценностей родной, иностранной и мировой культуры в процессе решения медицинских задач на занятиях по иностранному языку.

Основными задачами процесса формирования ценностного отношения у будущих медиков являются следующие:

- 1) реализация ценностной направленности образовательного процесса в ходе аудиторной учебной деятельности, самостоятельной работы, научно-исследовательской деятельности и производственной практики;
- 2) целостное развитие личности будущих медиков (формирование личностных качеств, нравственных и духовных основ) в процессе реализации учебного, воспитательного, познавательного и развивающего аспектов профессионального образования на занятиях по иностранному языку;
- 3) овладение иностранным языком как средством приобщения к духовному наследию различных стран мира;
- 4) сохранение исторической памяти народа своей страны с целью воспитания медика-патриота, способного защищать интересы своей страны.

Формирование ценностного отношения у будущих медиков включает в себя 1) формирование адекватного отношения к ценностям мирового медицинского сообщества; 2) формирование адекватного отношения к медицинскому образованию в целом и к своей узкой профессиональной сфере в частности: «Лечебное дело», «Сестринское дело», «Акушерское дело»; 3) формирование адекватного отношения к субъектам медицинской деятельности; 4) формирование адекватного отношения к инновационным медицинским практикам, существующим в России и различных странах мира; 5) формирование адекватного отношения к будущей медицинской профессии с целью предотвращения профессионального выгорания.

Процесс формирования ценностного отношения будущих специалистов медиков, направлен на решение следующих задач: 1) овладение аксиологическими знаниями, необходимыми для выполнения медицинской деятельности; 2) развитие аксиологических умений,

обеспечивающие целевую направленность медицинской деятельности; 3) овладение аксиологическим опытом, определяющим индивидуальную траекторию профессиональной деятельности специалиста медика; 4) овладение творческими способами медицинской деятельности, направленными на повышение качества ее выполнения; 5) сформированность ценностно-смыслового отношения к реализации медицинских профессиональных задач.

Эффективность процесса формирования ценностного отношения будущих медиков определяется адекватным выбором принципов, лежащих в основе данного процесса.

Профессиональная медицинская направленность представляет собой центральное звено, без которого невозможно формирование профессионально важных свойств личности медика. Направленность является иерархической системой устойчиво доминирующих мотивов личности, идейной основой поведения деятельности медицинского работника.

Принцип профессионально-педагогической направленности предполагает подготовку «медицинского работника с большой буквы». Все дисциплины должны быть профессионально направлены на процесс формирования ценностного отношения будущего медика, только в этом случае в будущем будет возможно овладеть медицинским мастерством.

Необходимо не только передать студентам специальные знания, умения и навыки, но и создать условия для развития у студентов творческих способностей, обеспечивающих основу их профессионального мастерства в будущем. Поиски способов решения медицинских задачи с учетом реализации аксиологической направленности медицинской деятельности обеспечивает результативность ее выполнения. Сам процесс ее решения и практическая реализация принятого решения ставит студента перед необходимостью пользоваться специальными медицинскими знаниями и ценностными смыслами, которые определяют направленность всей его деятельности. Реализация указанного принципа осуществляется на основе использования задачного подхода, которые предполагает приобретение знаний, умений и опыта осуществления в различных медицинских ситуациях аксиологической направленности.

В процессе постоянного изменения условий обучения и усложнения профессионально ориентированных медицинских задач умения будущих медицинских специалистов выходят на качественно новый уровень. Студенты преобразуют и переносят полученные ранее умения в новые условия и продуцируют новое в обучении. Через развитие способности решать аксиологически направленные медицинские задачи у студентов формируется определенное отношение к своей будущей профессиональной деятельности, формируются те устойчивые личностные побуждения, которые важны для успешного саморазвития и самореализации личности. [2]

Реализация принципа профессионально-медицинской направленности способствует более глубокому пониманию студентами сущности своей будущей профессии, что ведет к развитию интереса и возникновению системы устойчиво доминирующих мотивов, т.е. к формированию профессионально-медицинской направленности. Принцип профессионально-медицинской направленности позволяет на практике реализовать схему передачи профессиональной культуры «знать - уметь - творить - хотеть» (Лернер) и тем самым сформировать профессиональную готовность к медицинской деятельности.[4]

Принцип интегративности в системе профессиональной медицинской подготовки направлен на главную цель — на формирование профессиональной культуры будущего специалиста медика, важной составляющей которой является ценностное отношение, формирующееся на основе интеграции различных изучаемых дисциплин. Реализация рассматриваемого принципа проявляется, в свою очередь, во взаимодействии основных подсистем профессиональной подготовки: теоретической подготовки, практической подготовки, а также подсистемы научно-исследовательской работы.

Принцип интегративности также реализуется в организации занятий, в ходе которых предусматривается интеграция нескольких специальных дисциплин в одну, что дает возможность для получения более четкого представления о различных проблемах аксиологической направленности в медицинской сфере.

Таким образом, принцип интегративности позволяет полноценно воспринимать и усваивать новые знания, формировать навыки и развивать профессионально значимые умения, приобретать опыт осуществления приемов профессиональной деятельности, развивать и совершенствовать профессиональное творчество, формировать ценностную направленность профессиональной деятельности.

Процесс формирования ценностного отношения будущего медика осуществляется посредством вовлечения его в профессиональное общение как на родном, так и иностранном языках. Общение является каналом передачи ценностных смыслов и только через общение происходит присвоение и отторжение различных видов ценностей [5]. Общение на занятиях по иностранному языку должно базироваться на предметах обсуждения, отражающих аксиосферу специалиста медика. Общение должно обязательно характеризоваться такими параметрами как: мотивированность, целенаправленность, информативность процесса общения, новизна, ситуативность, функциональность, характер взаимодействия общающихся. Благодаря этому на занятиях по иностранному языку создаются условия общения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение профессионально значимыми навыками, умениями и их использование в

условиях будущей деятельности в медицинской сфере. Успешная реализация данного принципа во многом зависит от умения преподавателя создать благоприятный психологический климат и быть настоящим речевым партнером.

Процесс формирования ценностного отношения будущих специалистов медиков рассматривается как динамическая система применительно к каждому отдельно взятому студенту. Динамика проявляется, прежде всего, в развитии мотивов студента. С переходом на более высокий качественный уровень в овладении профессиональной готовностью уровень мотивации у большинства студентов повышается и усложняется.

Особая роль в процессе формирования ценностного отношения отводится заданиям ценностной направленности на иностранном языке. В ходе изучения аксиологически направленных тем особое место отводилось заданиям на осознание ценностных ориентаций представителями различных культур; заданиям на дифференциацию ценностных ориентаций и представлений, отраженных в аутентичных материалах аксиологической направленности на иностранном языке; аналитико-продуктивным заданиям, направленным на проведение сравнительно-сопоставительного анализа представленных ценностей родной, иностранной и мировой культур; продуктивно-проектировочным заданиям, которые дают возможность магистрантам представлять ценности родной, иностранной и мировой культур и представить их в доступной для детей форме на основе использования ярких примеров и ассоциаций из медицинской практики врачей различных странах мира.

Особое место в формировании ценностного отношения будущих специалистов медиков отводится аналитико-аксиологической технологии

Представители педагогической науки едины во мнении, что технология является базисной составляющей любой педагогической системы. Технологические подходы в организации обучения отражены в работах Ю.К. Бабанского (1982), П.Я. Гальперина (1977), В.В. Давыдова (1986), В.А. Сластенина (1976-2000), Н.Ф. Талызиной (1975) и многих других. Существуют различные подходы к содержанию понятия «технология» в современной науке.

Г.А. Максимова (1988) рассматривает данное понятие как процесс формирования личностных характеристик специалиста, В.П. Беспалько (1989) - как проект педагогической системы, Н.Ф. Талызина (1975) - как механизм реального учебного процесса. М.М. Левина (1986) понимает технологию как теоретический проект педагогического управления и как систему необходимых средств для реализации данного проекта.

В.А. Сластенин связывает технологию с созданием моделей управления профессиональным медицинским образованием. Применительно к процессу подготовки специалистов для сферы медицинского образования технология

рассматривается как система способов и средств, необходимых для управления педагогическим образованием с целью формирования всесторонне развитой личности специалиста для данной сферы образования. [6]

Процесс формирования ценностного отношения будущих медицинских работников к профессиональной деятельности представляет собой:

- 1) воздействие на личность студента средствами иноязычного образования, представленными в 4 аспектах: развивающем, учебном, познавательном, воспитательном [5];
- 2) процесс развития, совершенствования профессиональных медицинских способностей, творческого потенциала, готовности к активной деятельности, направленной на здоровьесбережение граждан;
- 3) процесс развития духовной культуры личности в ходе ее профессионального становления;
- 4) процесс овладения культурой во всем ее многообразии, включающем в себя родную культуру, иностранную культуру (культуру страны изучаемого языка), а также мировую культуру;
- 5) процесс овладения профессиональным медицинским мастерством, то есть совокупностью знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления медицинской деятельности с представителями своей страны и других стран в условиях поликультурного мира.

Аналитико-аксиологическая технология формирования ценностного отношения будущих медицинских работников к профессиональной деятельности - это комплексная технология фундаментального образования, базирующаяся на интеграции различных наук и всех изучаемых дисциплин, которая предполагает связь теории обучения с медицинской практикой.

Данная технология представляет собой один из видов развития профессионального медицинского мышления, для которого свойственна обязательная аксиологическая направленность. Одним из противоречий современного иноязычного образования является противоречие между развиваемым уровнем мышления будущего специалиста медика и теми требованиями, которые предъявляет к нему современная действительность, в которой аксиосфера зачастую уходит на второй план. Поэтому важнейшим аспектом технологии подготовки будущих медиков является технология, приоритетом которой являются аксиологические ориентиры, определяющие деятельность медицинского специалиста в современных экономических условиях.

Как известно, именно для медицинской деятельности характерны «условия постоянных изменений». Вся деятельность медика связана с решением бесчисленного ряда новых задач, что требует высокого уровня развития профессионального мышления. И прежде всего это касается

аналитических умений, так как именно они лежат в основе медицинского мышления и обеспечивают способность человека к системности мышления.

Обучение анализу является одним из резервов совершенствования профессиональной подготовки специалиста медика новым системным типом мышления.

На базе умения анализировать происходит развитие всех других профессиональных умений, построение и реализация учебного процесса, совершенствование профессионального мастерства будущего медика.

Умение анализировать определяется как форма развития и проявления медицинского мышления, как средство изучения собственных возможностей и развития творческой самостоятельности, как важнейший путь повышения профессиональной компетентности специалиста. [6]

Умение анализировать необходимо будущему медицинскому работнику в процессе диагностики и поиска эффективных путей лечения заболеваний.

Аксиологический анализ - сильнейший инструмент мотивации будущего специалиста медика. Как известно, мотивы являются главной движущей силой развития мастерства. В ходе анализа аксиологически направленных ситуаций преподаватель должен очень осторожно, тонко, не навязчиво убеждать студента, что именно он является основным проводником здорового образа жизни, определяющего благополучие граждан его страны. Преподавателю колледжа следует работать над такими мотивами деятельности, которые заставляют студентов поверить в свою индивидуальную ценность в будущей профессиональной деятельности. К таким мотивам относятся: самореализация медика в труде, саморазвитие личности, развитие способности освоения новых методик и технологий в медицинской сфере.

В ходе прохождения курса была реализована технология формирования ценностного отношения будущих медицинских работников к профессиональной деятельности, которая включала в себя следующие этапы: 1) погружение в профессионально-ориентированный контекст деятельности; 2) осознание особенностей аксиологической направленности деятельности медицинского специалиста на основе знакомства или просмотра проблемных ситуаций, сопряженных с особенностями деятельности медсестры, акушерки, фельдшера.

Реализация предлагаемой технологии предусматривает применение комплекса условий важнейшими, из которых являются следующие: 1) формирование мотивации к медицинской деятельности; 2) погружение обучающихся в аутентичную образовательную среду, которая демонстрирует особенности выполнения медицинской деятельности; 3) применение заданий профессиональной направленности; 4) интеграция дисциплина иностранный язык с дисциплинами профессиональной подготовки. Эффективность профессиональной деятельности будущего

медицинского работника обеспечивается высоким уровнем положительной мотивации, о чем свидетельствуют труды таких ученых как Зимняя И.А., Вербицкий А.А., Сластенин В.А. Реализация данного условия будет эффективной, если тематика предметов обсуждения на занятиях по «Иностранному языку» будет соответствовать профессиональным потребностям и интересам будущих медиков. В этой связи предоставляется целесообразным включить в содержание предметов обсуждения на занятиях по иностранному языку следующие темы: «Личностные и профессиональные смыслы в деятельности медицинских работников», «Ценностные ориентиры в деятельности специалистов медиков», «Эмпатия как важнейших фактор, обеспечивающий эффективность деятельности медицинского работника», «Особенности деятельности медицинских работников в современных социально-экономических условиях», «Способы адаптации современных медицинских работников к вызовам 21 века», «Особенности профессиональной деятельности будущих медицинских работников с разными категориями граждан». Интегрирование в содержание процесса обучения иностранному языку позволяет будущим медицинским работникам осознать важные личностные смыслы в их профессиональной деятельности, которые являются основой их профессиональной мотивации». Следующим педагогическим условием является погружение обучающихся в аутентичную образовательную среду их профессиональной деятельности. С целью реализации данного условия необходимо производить тщательный отбор источников, отражающих различные сферы реализации деятельности медицинских работников в странах изучаемого языка. В этой связи представляется целесообразным организовывать процесс обучения иностранному языку на основе произведений художественной литературы, отражающих деятельность медицинских работников: «Цитадель» Арчибальда Кронина, «Подводя итоги» Уильяма Сомерсет Моэма, «Ожидание» Эрнеста Хемингуэйя; художественные фильмы на английском языке: «Доктор Хаус», «Первая помощь», «Флоренс Найтингейл»; документальные фильмы, посвященные особенностям деятельности медицинских работников в узкоспециализированных сферах, как «Сестринское дело», «Акушерское дело», «Социальный уход за пациентами с ограниченными возможностями здоровья, инвалидами»; «Патронажные медицинские сестры», «Ассистенты стоматолога» и другие; телепрограммы на иностранном языке, отражающие этические особенности деятельности медработников в различных странах; медицинские справочники на иностранном языке; профессионально ориентированные англоязычные сайты. Среди аутентичных источников особое место отводится новостным программам на иностранном языке, которые отражают актуальные проблемы деятельности медработника в условиях внедрения инноваций в медицинской сфере в



таких областях как «Применение новых технологий в геной инженерии», «Робототехника в медицинской деятельности», «Функциональный потенциал эктопротезов в современной медицине», «Пересадка органов. Достижения современной имплантологии» и другие. Создание аутентичной образовательной среды помогает овладеть не только лингвистическими знаниями и профессиональным опытом в медицинской сфере, но и позволяет каждому обучающему определить свою профессиональную траекторию в конкретной сфере специализации. Создание аутентичной образовательной среды также предоставляет возможности для создания креативной среды студентов, которые в процессе знакомства и анализа профессиональных ситуаций на иностранном языке определяют наиболее эффективные способы решения профессиональных проблем с учетом реализации медицинской деятельности и особенностей организации взаимодействия с различными категориями пациентов аутентичные профессиональные источники помогают учащимся овладеть моделями поведения и коммуникации с пациентами в трудных жизненных ситуациях, что позволяет сформировать у них соответствующее отношение к здоровью граждан как важней ценности нашего общества. Особое место в создании аутентичных образовательной среды отводится учебным фильмам, в которых демонстрируется деятельность медработника в чрезвычайных ситуациях, а именно не только особенности решения медицинских, познавательно-поисковых, познавательно-исследовательских задач, а морально-этическая сторона деятельности медработников в данных условиях.

Следующим важным условием, обеспечивающим формирование ценностного отношения будущих медицинских работников к их профессиональной деятельности является выполнение специальной системы заданий аксиологической направленности. К данным заданиям относятся следующие: задания мотивационно-стимулирующей направленности, демонстрирующие приоритетную роль аксиологических смыслов в деятельности медицинских работников; задания на категоризацию приоритетных медицинских ценностей (например, таких как сострадание, любовь к людям, эмпатия, профессиональная ответственность и др.); задания на интерпретацию профессионально-направленных медицинских ситуаций, целью которых является формирование ценностного отношения будущих медработников к пациентам, к сфере своей профессиональной деятельности, к медицинской этике, к профессиональному медицинскому наследию, к современным медицинским достижениям; задания продуктивно-творческой направленности, которые предполагают создание обучающимися коммуникативных творческих продуктов (например, проектов аксиологической направленности); рефлексивно-коррекционные задания,

предусматривающие всесторонний анализ коммуникативных творческих проектов аксиологической направленности с целью их совершенствования с учетом постоянно изменяющихся социальных требований. Важнейшим педагогическим условием, направленным на формирование ценностного отношения является реализация интегрированного медицинского образования, которая предусматривает интеграцию дисциплины «Иностранный язык» с дисциплинами специальной медицинской подготовки будущих медработников, которые находят отражение в таких профессиональных модулях как «Решение проблем пациента путем сестринского ухода», «Здоровьесберегающая парадигма в деятельности медицинского работника», «Здоровье матери и ребенка и пути их сохранения в современных условиях», «Условия деятельности медработников в условиях пандемии. Интеграция дисциплины «Иностранный язык» с модулями профессиональной подготовки позволяет овладеть не только медицинскими знаниями, умениями, но и познакомиться с ценностно-ориентированными направлениями деятельности врача в процессе работы с различными категориями пациентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения.//М.: ИЦ ПКПС. -2004.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И.А.Зимняя. – 3-е изд. пересмотр. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010.- 447 с.
3. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.01.- Москва, 1993.- 468 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические особенности методов обучения. М.: Педагогика, 1981.-186 с.
5. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея/ Е.И.Пассов.- Глосса-пресс, 2006. - 240 с.
6. Сластенин В.А. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/ под ред. В.А.Сластенина: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
7. Чижаква Г.И. Развитие ценностных представлений в отеч. педагогике: кол.монография // Развитие личности в условиях обновленного образования/ Краснояр. гос. пед. ун-т им.В.П.Астафьева. Красноярск, 2014

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования URL:<http://base.garant.ru> (дата обращения 23.03.2023)

УДК 378

### **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

**Фетисов Александр Сергеевич**, доктор педагогических наук,  
заведующий кафедрой социальной педагогики,  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»  
E-mail: [asfet-2011@mail.ru](mailto:asfet-2011@mail.ru)

**Бирюкова Наталья Викторовна**, кандидат педагогических наук, директор  
Ресурсный Центр «Медицинский Сеченовский Предвуниверсарий», Первый  
МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России

**Молодожникова Наталья Михайловна**, кандидат биологических наук,  
доцент кафедры биологии и общей генетики  
Сеченовский медицинский университет  
E-mail: [n.v.birukova@mail.ru](mailto:n.v.birukova@mail.ru), [nmmolod@mail.ru](mailto:nmmolod@mail.ru).

**Аннотация:** в статье рассматриваются ценностные ориентиры здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза, описываются ее особенности.

**Ключевые слова:** ценностные ориентиры, формирование, здоровьесберегающая позиция

Современные социально-экономические изменения предъявляют новые требования к подготовке студентов медицинского вуза, способных к личностной здоровьесберегающей мобилизации, обладающих системой взглядов и убеждений относительно здоровьесберегающих ценностей для себя, своего окружения и в рамках своей профессии, а следовательно, имеющих собственную здоровьесберегающую позицию [1]. Формирование здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза моделируется в контексте предметного содержания будущей профессиональной деятельности с целью овладения студентами высокоразвитыми компетенциями, гибкими навыками, в соответствии с требованием ФЗ «Об образовании в РФ» с целью глубокого усвоения здоровьесберегающих знаний студентами медицинского вуза на основе принципа системности и целостности [2]

В контексте предметного содержания будущей профессиональной деятельности формирование здоровьесберегающей позиции студентов

ассоциируется с рефлексивными умениями в соответствии с ФГОС, к которым относятся следующее: знание и понимание здоровьесберегающей позиции, наличие системы ценностных ориентаций, осознание ценности здоровьесберегающей позиции, умение оценивать собственную деятельность, способность идентифицировать себя с другими [11], что позволяет педагогу осознанно направлять мыслительную деятельность студентов, целью которой является формирование когнитивной личности в процессе овладения будущей профессиональной деятельностью – от квази-профессиональной к собственной профессиональной деятельности [3], а также в определенной проблемной ситуации – как инструмент решения здоровьесберегающих задач, оснащение ее современными как рефлексивными методами, так и цифровыми средствами, которые вызывают синергетический эффект, выражающийся в индивидуальной траектории [4]. При этом рефлексивность является, по Д.А. Леонтьеву [5], нелинейным качеством студентов медицинского вуза, требующим разработки совокупности условий его формирования и соответствующих технологий.

Таким образом, формирование здоровьесберегающей позиции у обучающихся на основе комплексной технологии создает предпосылки для развития здоровьесбережения, самоидентификации, осознания ценности здоровьесберегающей позиции, что актуализирует проблему формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии, обогащающей их теоретическими знаниями относительно здоровьесберегающей позиции, являющейся главным инструментом здоровьесберегающей деятельности.

Организация деятельности образовательных учреждений всех уровней должна отвечать требованиям информационного общества. Кроме того, современная система образования ориентируется, в первую очередь на развитие личностного потенциала обучающегося с целью сохранения и укрепления его здоровья. Как известно, гармоничное развитие личности – это не только стремление к повышению уровня образованности человека, но и сохранение и укрепление его здоровья в условиях совершенствования информационных технологий, обновления знаний в рамках здоровьесбережения обучающегося. При размывании границ здоровьесберегающей деятельности в качестве системообразующего элемента выступает здоровьесберегающая позиция обучающегося. В Национальной доктрине развития образования РФ до 2025 года подчеркивается необходимость опоры на индивидуальный подход к каждому обучающемуся, что позволит минимизировать опасность для его здоровья в ходе реализации учебного процесса; обеспечение обучающимся комфортных условий для обучения, а также для здорового образа жизни и повышение мотивации обучающихся.

Анализ проведенных Институтом мозга человека РАН исследований показал, что 70% населения Российской Федерации пребывает в состоянии длительного психоэмоционального стресса, отсюда – увеличение психосоматических и депрессивных расстройств и неврозов.

Согласно сведениям, опубликованным ВОЗ, лишь 20% взрослого населения можно считать условно здоровыми. Еще 20% взрослых пребывают в состоянии предболезни, 22% имеют не менее 2 хронических заболеваний, у 38% организм истощен настолько, что не может самостоятельно бороться с болезнями. Что касается выпускников школ, то абсолютно здоровыми можно считать лишь 2% из них.

Н. П. Абаскалова и А.Ю. Зверкова подчеркивают, что обучающиеся медицинских вузов требуют к себе особого внимания, поскольку ухудшение состояния их здоровья, как и большинства современных молодых людей, беспокоит как общественность, так и ученых в области медицины, что требует активного поиска путей приобщения молодежи к здоровому образу жизни. Это позволит укрепить их физическое и психическое здоровье, а значит, и повысить эффективность процесса обучения студентов в медицинских и других вузах.

Учеными были выявлены причины ухудшения здоровья нации. Среди них в качестве основных можно выделить следующие:

- изменение принципов социальной и экономической организации жизни населения и, как следствие, – повышение стрессовой обстановки в связи со стремительным ухудшением условий жизни и обнищанием социально незащищенных слоев, ухудшение психологического состояния людей;

- ухудшение качества питания населения в связи с ухудшением экономического положения людей и экологии: в рационе большинства как пожилых, так и молодых людей преобладает дешевая, несбалансированная пища, нередко низкого качества;

- ухудшение качества питьевой воды во многих регионах, что приводит к быстрому распространению инфекций;

- снижение требований к технике безопасности на многих производствах, нарушение норм охраны труда;

- снижение сознательности населения: многие не осознают своей ответственности за состояние здоровья, своего и своих близких, приверженность вредным привычкам и т.д.

К сожалению, современная отечественная система здравоохранения основана на патолого-центристской парадигме, то есть ее в первую очередь интересует лечение болезней, а не их предупреждение, поддержание здоровья населения. Процесс сохранения здоровья обучающихся в образовательных организациях в нашей стране в основном ограничивается физическим развитием. В учреждениях образования не всегда проводится

регулярный мониторинг здоровья обучающихся, а в процессе организации учебного процесса далеко не всегда учитывается динамика заболеваемости студентов; не во всех вузах осуществляется экспертиза учебных программ, учебных планов, применяемых образовательных технологий с точки зрения их влияния на здоровье обучающихся.

То есть проблема сохранения и укрепления здоровья студентов, в частности в медицинских вузах, весьма актуальна.

Достичь успеха в повышении уровня санитарно-гигиенической грамотности населения в вопросах сохранения и укрепления здоровья позволит просвещение студентов в этой области и повышение у них степени ответственности за собственное здоровье.

Проблема формирования здоровьесберегающей позиции обучающихся, потребность продуктивно решать проблемы в сферах медицины, во всех областях повседневной жизни находит, в частности, отражение в работах Н.Н. Мозговой [6].

Новые образовательные стандарты предусматривают систему гигиенических требований, обеспечивающих безопасные для нормального развития обучающегося условия реализации основных общеобразовательных программ, в частности, безопасные комфортные условия обучения, а также устранение причин, вызывающих нарушения здоровья. Расширение медико-гигиенических знаний студентов, развитие у них необходимых навыков личной гигиены позволит предупредить развитие у обучающихся инфекционных заболеваний, отравлений, травматизма, близорукости и нарушений осанки. Именно поэтому исследователями разрабатываются различные образовательные программы с целью формирования культуры питания, культуры здорового образа жизни и т.д.

Рассмотрим самые важные, на наш взгляд, компоненты человеческого здоровья (с опорой на работы Р. И. Айзмана [7], (см. Таблицу 1.1)). В работе современных образовательных учреждений наблюдаются разные уровни проявления тенденций к здоровьесбережению обучающихся и обучающихся: во-первых, применение некоторых методов здоровьесбережения; во-вторых, использование отдельных технологий здоровьесбережения; в-третьих, комплексное внедрение здоровьесберегающих технологий.

Для формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза необходимо понимание сущности здоровья и здорового образа жизни, целостное представление об организме и личности человека; знания относительно профилактики вредных привычек и зависимостей; позитивное отношение к здоровью именно как к одной из главных человеческих ценностей; сформированные в должной степени навыки контроля за здоровьем, безопасного поведения в сложных жизненных

ситуациях, оказания первой медицинской помощи; а также стратегии саморазвития и культура межличностных отношений. Достижение всего этого путем сообщения лишь отрывочных сведений в рамках определенных образовательных дисциплин просто невозможно.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что не сформирована здоровьесберегающая позиция студентов медицинского вуза, у обучающихся отсутствует потребность в осознанном бережном отношении к своему и чужому здоровью, у будущих врачей зачастую не сформированы умения и навыки сохранения и совершенствования как физического, так и психического здоровья [14].

В плане научного осмысления проблемы исследования нами были объединены такие понятия, как «здоровье» и «беречь».

В авторитетных справочных источниках (Толковый словарь русского языка под редакцией С. И. Ожегова [8]) термин «беречь» трактуется с двух взаимодополняющих позиций: «1. Не тратить, не расходовать что-нибудь напрасно. 2. Охранять от кого-чего-нибудь, хранить».

Таблица 1.1 – Компоненты здоровья человека

<i>Компоненты здоровья</i>	
<i>Физическое (соматическое) здоровье</i>	Состояние клеток, тканей, органов и систем организма человека, их согласованное взаимодействие
<i>Психическое здоровье</i>	Состояние общего душевного комфорта, адекватное формирование и удовлетворение базовых потребностей, эффективная регуляция поведения человека.
<i>Духовное здоровье</i>	Уровень духовного здоровья напрямую связан с уровнем развития интеллекта, со способностью человека познавать себя и окружающий его мир, анализировать происходящее вокруг, предугадывать события, которые могут повлиять на его жизнь, выстраивать исходя из этого программу своего поведения, решения жизненно важных проблем, защиты собственных интересов, сбережения физического и психического здоровья.
<i>Нравственное здоровье</i>	Его основу во многом определяет система морально-нравственных ценностей и мотивов поведения в социуме, а также потребностно-информационные компоненты жизнедеятельности человека в соответствии с общечеловеческими нормами и установками.
<i>Социальное здоровье</i>	Уровень адаптации человека к социальным условиям.
<i>Экологическое здоровье</i>	Взаимозависимость социального здоровья человека с окружающей его природной и техногенной средой (с учетом разнообразия экологических факторов, нозологических разновидностей заболеваний и генетических характеристик индивида).

Все сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что сохранение и укрепление здоровья населения – это первостепенная и важнейшая задача, стоящая перед современным обществом.

Слово «позиция» (от лат. *positio*) мы рассматриваем в значении ‘положение, утверждение, ‘точка зрения.

Согласно А. В. Петровскому [9], термин «позиция» рассматривается в двух аспектах: как «устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках, как развивающее образование, зрелость которого характеризуется непротиворечивостью и относительной стабильностью», и как интегральная характеристика положения человека в статусно-ролевой внутригрупповой структуре.

При этом «Внутреннюю позицию» исследователь толкует как «систему социальных установок, тесно связанных с актуальными потребностями человека и определяющих основное содержание и направленность деятельности в данный период жизни».

Чрезвычайно важным нам представляется мнение Л. С. Выготского [10] относительно социальной ситуации развития, суть которого заключается в том, что «условия развития оказывают или не оказывают влияния на формирование личности» в зависимости от того, в каком отношении с ними состоит человек.

То есть при формировании личности как в целом, так и отдельных ее качеств важны не условия, а место личности в сложившихся или созданных условиях, ее отношение к происходящему и характер деятельности.

К. А. Абульханова-Славская [11] в своих исследованиях рассуждает о возможных позициях, которые может занимать человек как личность. Рассматриваемые исследователем позиции сочетают в себе и объективные, и субъективные характеристики личности, основанные на ее статусе, они могут изменяться или быть неизменными в зависимости от ситуации и результатов деятельности. Определение статуса необходимо, чтобы точно установить социальную роль личности. Динамичность статуса определяется теми связями, которые детерминированы позициями человека в социуме [2].

Позиция субъекта, по К.А. Абульхановой-Славской [11], это «комплексная характеристика психологических режимов деятельности в соответствии со способностями, состояниями, отношением субъекта к задаче, с одной стороны, его стратегией и тактикой – с другой, наконец, с объективной динамикой деятельности (ее событиями и фрагментами) – с третьей» [2].

Активность личности, ее самоопределение, с точки зрения А. Н. Леонтьева [5] и К.А. Абульхановой-Славской [11], тесно связаны с жизненной позицией индивида, более того – они ее формируют.

В педагогических исследованиях понятие «позиция» отражено в работах таких ученых, как А. К. Маркова, которая относит сюда, в частности, «профессиональные педагогические позиции», которые исследователь считает не чем иным, как устойчивыми системами отношения педагога (к обучающемуся, себе и коллегам), определяющими его поведение.

Субъектная позиция студента в трудах академика В. А. Сластенина [4] представлена как «позиция личностного и профессионального саморазвития, системное отношение внутренних психических элементов, позволяющих человеку определенным образом (непротиворечиво и гармонично) осуществлять взаимодействия одновременно с внешней и внутриличностной средой – согласованность внешних педагогических воздействий с внутриличностным потенциалом или “внутренними условиями”».

Субъектная позиция студента, по В. А. Сластенину [4], предполагает некоторый «выход» за границы образовательного процесса, исходя из целей личностного и профессионального самосовершенствования студента.

Анализируя взгляды ученых на феномен «позиция», следует сказать о том, что позиция характеризует не только личность, но и деятельность человека. Позиция – это относительно устойчивая характеристика личности, показатель ее субъектности, социальной активности. Однако на позицию могут влиять как внутренние, так и внешние факторы. Она проявляется только в определённых условиях, в деятельности.

Здоровьесберегающая позиция обучающихся медицинских вузов способствует их успешной социализации, поскольку гармоничное физическое и психическое развитие обучающегося зависит во многом от умения беречь и укреплять свое здоровье. В данном процессе важные функции выполняет микросреда (здоровый климат в семье, коллективе, студенческой группе, соблюдение гигиены труда, соблюдение норм рационального питания).

Причем психическое здоровье – это гигиена тела и психогигиена, а следовательно, и сформированная жизненная позиция, и система духовно-нравственных ценностей, и самовоспитание духовной сферы.

В жизни обучающихся, к сожалению, немало стрессовых ситуаций. Стресс угрожает здоровью и требует интенсивной мобилизации адаптационных возможностей организма. В силу этого для обучающихся особо важно соблюдать гигиену как физического, так и умственного труда. Физическая работа неизбежно рано или поздно вызывает утомление, нормальное физиологическое состояние организма. Оно у человека выработалось в ходе эволюции и призвано предохранять его организм от чрезмерных перегрузок.

Умственная же деятельность, как правило, не сопровождается выраженными защитными реакциями, охраняющими организм от перенапряжения, поэтому не влечет за собой немедленное прекращение работы, но обычно вызывает перевозбуждение нервной системы, которое в итоге может перерасти в психическое заболевание.

Проведенный анализ научной литературы позволил раскрыть целостность здоровьесберегающей позиции обучающихся и сделать вывод о том, что феномен «здоровьесберегающая позиция студентов медицинского вуза» имеет сложную структуру, включающую в себя целый ряд компонентов.

Создание здоровьесберегающей среды в вузе требует немалых усилий со стороны педагогов, административных работников, муниципальных властей, средств массовой информации.

Среди всего многообразия форм и средств работы по формированию здоровьесберегающей позиции у обучающихся наиболее эффективными, на наш взгляд, являются следующие: практические занятия, ориентированные на здоровьесбережение; дискуссионно-семинарские занятия на соответствующую тематику; целенаправленные психолого-педагогические тренинги; соответствующая проектная деятельность и деловые игры; решение кейсов – анализ и проигрывание профессионально направленных ситуаций.

Таким образом, «здоровьесберегающая позиция студентов» рассматривается как многоуровневая система устойчивых ценностных отношений к сохранению здоровья, мотивированная внутренними взглядами и убеждениями, обеспечивающая ценностные ориентации и профессиональные компетенции в области здоровьесбережения, что предопределяет готовность к успешному взаимодействию и сотрудничеству субъектов образования здоровье в сберегающей деятельности.

Структурными компонентами здоровьесберегающей позиции являются: мотивационно-ценностный, когнитивный, поведенческий и рефлексивно-оценочный.

Происходящие глобальные изменения в начале XXI века в высшем образовании, что подтверждает «Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020» и проект «Стратегия развития медицинского и фармацевтического образования в РФ на период до 2025 года», обострили проблему подготовки будущего врача медицинских вузов, как высококвалифицированного и конкурентоспособного на мировом рынке специалиста в соответствии с высокоразвитыми компетенциями и «гибкими» навыками, определяющими эффективное взаимодействие медицинских работников как с пациентами, так и с представителями различных профессиональных сообществ. В рамках разработки стратегии медицинского образования, в которой главной целью является обеспечение

подготовки конкурентоспособными медицинскими кадрами, их реализации на мировом рынке, следует рассмотреть следующие проблемы:

- реализация компетентного подхода в рамках инновационных процессов, происходящих в образовательных учреждениях, поставила в качестве приоритетной проблему здоровьесбережения современной молодежи в связи с ухудшением состояния их здоровья, а так же проблему здоровьесберегающей позиции, которая моделируется в определенной ситуации в контексте предметного содержания будущей профессиональной деятельности;

- развитие академической медицинской мобильности;

- внедрение цифровых технологий;

- подготовка будущих специалистов для рынка персонализированных медицинских услуг Healthnet и NeuroNet;

- формирование и развитие «гибких» навыков.

Именно поэтому особенно актуальным в условиях интеграции является объединение клинических знаний из разных дисциплин в процессе формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза. Согласно профессиональному стандарту «Врач-лечебник», будущий врач должен обладать компетенциями, формирующими его готовность к здоровьесберегающей позиции и работать с современными технологиями с целью самостоятельного оценивания профессиональной ситуации, требующего быстрого и эффективного решения в оказании медицинской помощи пациентам.

Прежде чем перейти к описанию особенностей и специфики формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии, рассмотрим исследования философов, психологов, ученых медиков, педагогов, которые легли в основу обозначенного выше исследования.

Так, В.М. Бехтерев перспективы развития отдельной личности и общества в целом напрямую соотносил с необходимостью охранять и поддерживать здоровье людей, улучшать условия и качество их жизни, повышать уровень культуры здоровьесберегающего поведения.

Здоровьесберегающая позиция человека, как правило, формируется нормами и традициями, заложенными в обществе, а значит, в период обучения студентов в вузе она напрямую будет обусловлена их личностно-мотивационным воплощением собственных социальных, психологических и физиологических задатков, способностей и возможностей. Поэтому необходимо именно в этом возрасте в сознании студентов медицинских вузов сформировать и закрепить принципы и навыки здорового образа жизни, и, соответственно, выработать у него здоровьесберегающую позицию, чтобы в последствии профессиональная деятельность специалиста в сфере медицины не препятствовала раскрытию потенциала

его личности, обеспечила эффективную реализацию способностей, знаний, практического опыта.

П. Ф. Каптерев [12] внес огромный вклад в теорию и практику воспитания личности. Он отмечал сильное влияние биологических и социальных факторов как на процесс обучения, так и на процесс воспитания. П.Ф. Каптерев [12] подчеркивал необходимость приобретения обучающимися знаний о природе человека, об особенностях развития его организма, об основных закономерностях формирования тела и души, предвосхитил создание многофакторной модели развития ребенка, которая в настоящее время является основополагающей в психологии и педагогике.

Интерес ученых к проблеме формирования здоровьесберегающей позиции подкрепляется радикальными изменениями и требованиями, предъявляемыми к будущим врачам, их здоровью, здоровьесбережению, их здоровьесберегающей позиции. Анализ широкого пласта исследований показал, что здоровьесберегающая позиция студентов медицинского вуза носит формальный характер и ограничивает возможность будущих врачей к самореализации, снижается так же эффективность подготовки врача нового формата, обладающего самостоятельностью, критическим мышлением, культурой умственного труда.

В большом пласте научных исследований в области высшего профессионального образования особое внимание привлекает проблема формирования у студентов медицинского вуза здоровьесберегающих установок и ценностей, а также способности определять и регулировать здоровьесберегающее поведение, что объективно подтверждает необходимость формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза и выявление специфики и особенностей ее формирования. Здоровьесберегающая позиция в данном случае рассматривается нами как интегративное качество личности, включающее в себя систему ценностных ориентаций, приобщение к здоровьесбережению, к формированию необходимых умений и когнитивных знаний относительно здоровьесберегающей позиции, мотивированной внутренними убеждениями о необходимости сохранения здоровья, обеспечивающая потребность в ценностном отношении к здоровьесбережению, готовность к успешному взаимодействию и сотрудничеству в здоровьесберегающей деятельности.

Пониманию специфики и особенностей формирования здоровьесберегающей позиции способствовали научные исследования, отражающие различные виды позиции: профессиональная позиция, инновационная позиция, рефлексивная позиция (Абульханова-Славская [11]), а так же раскрытие сущностных характеристик здоровьесберегающей позиции и её составляющих в процессе личностного и профессионального развития. студентов медицинского вуза.

Ключевой особенностью формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза является знание и понимание ценностных ориентиров обучающихся, раскрытие и сравнение их с собственным мировидением, что ассоциируется со структурой взаимосвязанных компонентов, готовностью к развитию в области медицины, здоровьесбережению, пониманию собственной ответственности, как будущего доктора, за жизнь пациентов, сохранению их здоровья, знанием ценностных доминант, и осознанное восприятие здоровьесберегающей позиции, самостоятельности и глубины суждений в процессе формирования здоровьесберегающей позиции, которые ориентированы на формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего врача, что нашло отражение в «Стратегии развития медицинского и фармацевтического образования в РФ на период до 2025 года».

Будущий врач владеет профессиональными компетенциями, формирующие его готовность к работе в сложных условиях самостоятельно оценивать трудные профессиональные ситуации, требующие оказания высококвалифицированной медицинской помощи.

Следующая особенность и специфика формирования здоровьесберегающей позиции студентов реализуется в контексте здоровьесберегающей деятельности, в раскрытии мотивационно-ценностного компонента, который отражает отношение студентов к медицинской профессии через интенсивность эмоций и чувств, эмоциональных состояний, направляет на осознание значимости и важности здоровьесберегающей позиции в будущей медицинской деятельности, чувства совести, расширяют горизонты видения мира, потребности к достижению успеха [3]. Сформированная здоровьесберегающая позиция студентов медицинского вуза дает возможность обрести смысл и ценность своей здоровьесберегающей деятельности, порождать ценности в себе и в своем окружении. Опираясь на концепцию отношений В.Н. Мясищева, здоровьесберегающая позиция студентов медицинского вуза рассматривается как система индивидуальных избирательных сознательных связей личности будущего врача с различными сторонами действительности: к профессии, к себе, к другим. Отношения, по В.Н. Мясищеву, оказывают влияние на личностные качества студентов и реализуются в деятельности, обеспечивают понимание личности будущего врача в единстве субъекта и объекта.

Проведённые в вузах исследования свидетельствуют о повсеместном устойчивом снижении уровня здоровья обучающихся. Были выявлены объективные факторы, негативно влияющие на здоровье студентов: экологическая напряжённость, стрессовая ситуация в период пандемии, использование цифровых ресурсов на занятиях, нарастание вариативности

образовательных программ и участие обучающихся в них, в связи с этим возрастание соматических и психических заболеваний.

Так как формирование здоровьесберегающей позиции обучающихся осуществляется в период пандемии с использованием широкого спектра цифровых ресурсов, это нашло отражение в работах ряда учёных, где раскрываются разные аспекты новых условий обучения: качественное изменение содержания и организации образовательного процесса; ключевой фактор мобильности; внедрение e-learning и ИКТ [13]; развитие цифровых компетенций, сетевых проектов взаимодействия на базе цифровых технологий и др.

Вместе с тем в Концепции модернизации Российского образования и в Концепции развития непрерывного медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2021 года раскрывается многообразие педагогических и психологических оснований к интегративному осмыслению детерминантов проектирования здоровьесбережения в образовательных организациях.

Однако практика показывает, что процесс обучения в период пандемии оказывает негативное влияние на здоровье студентов. Поэтому основной задачей является организация в вузах здоровьесберегающей педагогической деятельности с целью решения проблемы ухудшения здоровья обучающихся. Интенсивное обучение студентов медицинского вуза с использованием цифровых ресурсов средств в период пандемии не могло не отразиться на состоянии здоровья обучающихся. В связи с этим выявляется проблема нехватки времени как в социальной, так и образовательной сфере. Таким образом, время становится единицей дефицита, что требует пересмотра временных ресурсов.

Гармоничное развитие личности предполагает не только высокий уровень интеллектуального и физического развития, но и формирование системы взглядов, убеждений, направленных на формирование здоровьесберегающей позиции студентов.

Разработка содержательного контента формирования здоровьесберегающей позиции (Модуль 1, Модуль 2, Модуль 3, Модуль 4) способствует эффективному усвоению знаний, расширению границ самосознания.

В условиях самоизоляции и перехода на дистанционное и электронное обучение преподавателями и студентами было организовано два режима реализации образования. В формате лекций, мультимедиа-презентаций, диалога, опроса можно получить новый материал и повторить пройденный. Второй режим подразумевает организацию дистанционного обучения в формате видеоконференции.

Следующей особенностью является разработка комплексной технологии формирования здоровьесберегающей позиции студентов

медицинского вуза, которая направленная на моделирование предметного и социального содержания в контексте будущей профессиональной деятельности, на разработку содержательного контента, на знание ценностных доминант в процессе формирования здоровьесберегающей позиции, осознанное восприятие здоровьесберегающей деятельности, самостоятельность и глубину суждений в процессе формирования здоровьесберегающей позиции. Таким образом, комплексная технология представляет собой систему обучения, совмещающую в себе теоретические и практические аспекты и наиболее эффективные формы, средства и методы.

Были определены также цифровые средства, используемые на онлайн-занятиях для обеспечения атмосферы, приближенной к очным формам работы: обязательное использование веб-камеры, с помощью которой создавался эффект присутствия и коммуникативной визуализации; использование режима демонстрации экрана для трансляции авторских презентаций, схем, изображений; использование онлайн-доски, которая в сочетании с планшетом значительно облегчала чтение лекции и проведение семинаров с целью создания эффекта приближенности к реальным занятиям; использование материалов виртуальных лабораторий и YouTube-трансляции видеоматериалов, демонстрирующих, например, химические опыты; использование виртуальной обучающей среды на платформах Российской электронной школы.

Электронная форма проведения занятий предполагала, что к его началу, в соответствии с расписанием, в специально созданном электронном журнале для каждой группы и в чате прикреплялся файл с заданием. Это были задания, учитывающие степень сложности их выполнения, опросы, таблицы для заполнения, документы для анализа, авторские тесты и др.

Следующей особенностью формирования здоровьесберегающей позиции у студентов медицинского вуза является выявление рисков и влияние цифровых технологий на процесс сохранения и укрепления здоровья студентов.

Анализ факторов риска показал, что больше 60% обучающихся осведомлены о факторах риска, которые ведут к ухудшению их здоровья, 40% студентов имеют установку на здоровый образ жизни. Проведенный анкетный опрос студентов медицинского вуза, мотивированных к выбору профессии медицинского работника, свидетельствует о недостаточной готовности обучающихся к ведению здорового образа жизни и недостаточной их информированности о факторах риска.

Была выявлена недостаточная рациональная организация распределения бюджета времени будущими медицинскими работниками при использовании цифровых средств. Эти нарушения, как показывают данные нашего диагностического исследования, негативно отражаются на

здоровьесбережении обучающихся. Анализ анкетирования и организации самостоятельной работы студентов медицинского вуза позволили выявить наиболее проблемные темы и типы заданий, что дало возможность преподавателям оценить эффективность работы студентов в рамках вынужденного электронного формата учебного процесса.

К одному из минусов перехода к дистанционной форме образования относят увеличение нагрузки на обучающихся из-за необходимости выполнения большого объема письменных работ. Преподаватели развернули широкую практику в период пандемии использование различных устных форм работы, когда обучающемуся была доступна запись ответа в формате аудиосообщений, что особенно актуально для практики речевой деятельности при изучении иностранного языка и других предметов гуманитарного цикла.

Проанализировав опыт, полученный в процессе применения электронного и дистанционного обучения, можно сделать предварительный вывод о том, что использование данных технологий является достаточно эффективным, обеспечивает продуктивное взаимодействие субъектов образования. Практика дистанционного обучения, полученная в условиях пандемии, должна быть использована в дальнейшем для развития дополнительных возможностей образования в высших профессиональных заведениях, в том числе в медицинских вузах.

Проблема рационального использования времени особенно остро стоит для студентов медицинских вузов, представляющих собой ту часть общества, которой необходимо дать инструменты для правильного использования ресурсов свободного и учебного времени в том числе с целью сохранения здоровья.

Таким образом, вся самостоятельная работа обучающихся контролировалась и подвергалась анализу. Это, в свою очередь, позволяло выявить наиболее проблемные темы и типы заданий и дало возможность преподавателям оценить эффективность работы обучающихся в рамках вынужденного электронного формата учебного процесса.

Достоинством дистанционного обучения стала также возможность индивидуализации учебного процесса в зависимости от успехов или неудач конкретного обучающегося в той или иной области. Вынужденное применение дистанционных технологий в ходе преподавания разных дисциплин в вузе дает право говорить о некоторых условных преимуществах, которые приходится создавать при такой форме обучения.

Использование тестовых заданий на различных электронных платформах позволило автоматизировать их проверку и облегчить анализ результатов, оперативно выявлять типичные ошибки обучающихся.

Анализ современных научных исследований по проблемам цифрового образования позволяет выделить преимущества использования цифровых



технологий: цифровизация открывает неисчерпаемые возможности для реализации обучающей функции; индивидуализация цифрового обучения способствует стратегии развития коллективной деятельности.

Однако следует учитывать ряд рисков, без учёта которых образовательный процесс будет менее эффективным:

- недостаточный учёт возрастных и индивидуально-личностных особенностей обучающихся, потенциальная возможность отрыва от реальной действительности и неосознанный уход в виртуальный мир;

- недостаточная мотивационная профессиональная готовность педагогов, невысокий уровень владения преподавателями цифровыми компетенциями, недостаточная разработка курсов и цифровых платформ, открытых для подготовки педагогов;

- недостаточный учёт обучающей, воспитательной и развивающей функции учебного процесса, поскольку реализация воспитательной функции требует развития новых стратегий;

- дефицит эмоционально-оценочного компонента образовательного процесса, нарушение процесса коммуникативного взаимодействия субъектов образования.

Таким образом, выявление и систематизация сущностных характеристик особенностей и специфики формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза позволяет учитывать следующее:

- знание и понимание студентами медицинского вуза ценностных ориентиров в процессе формирования у них здоровьесберегающей позиции, сравнение их с собственным мировидением;

- включение студентов медицинского вуза в контекст здоровьесберегающей деятельности;

- учёт возрастных особенностей обучающихся, формирование у них устойчивых отношений к сохранению здоровья;

- создание здоровьесберегающей среды, гармонично интегрирующей в себе содержательные характеристики понятий «здоровье» и «беречь», формируемой одновременно со здоровьесберегающей позицией студента;

- разработка и включение в учебный процесс программы «Формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза»;

- внедрение комплексной технологии, включающей формы, средства и методы формирования здоровьесберегающей позиции студентов медицинского вуза;

- выявление рисков и влияние цифровых технологий на процесс сохранения здоровья студентов медицинского вуза.

Были определены также цифровые средства, используемые на онлайн-занятиях для обеспечения атмосферы, приближенной к очным формам

работы: обязательное использование веб-камеры, с помощью которой создавался эффект присутствия и коммуникативной визуализации; использование режима демонстрации экрана для трансляции авторских презентаций, схем, изображений; использование онлайн-доски, которая в сочетании с планшетом значительно облегчала чтение лекции и проведение семинаров с целью создания эффекта приближенности к реальным занятиям; использование материалов виртуальных лабораторий и YouTube-трансляции видеоматериалов, демонстрирующих, например, химические опыты; использование виртуальной обучающей среды на платформах Российской электронной школы.

Электронная форма проведения занятий предполагала, что к его началу, в соответствии с расписанием, в специально созданном электронном журнале для каждой группы и в чате прикреплялся файл с заданием. Это были задания, учитывающие степень сложности их выполнения, опросы, таблицы для заполнения, документы для анализа, авторские тесты и др.

Таким образом, вся самостоятельная работа обучающихся контролировалась и подвергалась анализу. Это, в свою очередь, позволяло выявить наиболее проблемные темы и типы заданий и дало возможность преподавателям оценить эффективность работы обучающихся в рамках вынужденного электронного формата учебного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков. – Москва: Издательство: Литагент «ПСТГУ» Воспитание детей, педагогика, 2013. – 349 с.

2. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва: Наука, 1973. – 270 с.

3. Вербицкий, А. А. Контекстное образование в вузе: теория и технологии // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития: коллективная монография / А. А. Вербицкий; авторы-составители: С. Т. Чистякова и др. – Москва: Издательство «Экон-Информ», 2018. – Глава II. – С. 77–84.

4. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Москва: Магистр, 1997. – 308 с.

5. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 5. – С. 15–26.

6. Мозговая, Н. Н. Развитие представлений о личностном пространстве студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталья Николаевна Мозговая. – Ставрополь, 2002. – 173 с.

7. Айзман, Р. И. Здоровьесберегающие технологии в образовании: учебное пособие для академического бакалавриата / Р. И. Айзман, М. М. Мельникова, Л. В. Косованова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 282 с.

8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская академ. наук, Институт русского языка имени В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва: А ТЕМП, 2006. – 938 с

9. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 447 с.

10. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский. – Москва: Воронеж, 1996. – 512 с.

11. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследований реальной личности): Избранные психологические труды / К. А. Абульханова. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модек», 1999. – 224 с.

12. Каптерев, П. Ф. История педагогики: курс лекций / П. Ф. Каптерев. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1996. – 185 с.

13. Андреев, А.А. Введение в Интернет-образование: учебное пособие / А.А. Андреев. – Москва: Логос, 2003. – 76 с.

14. Фетисов, А.С. Системообразующая доминанта формирования профессиональных качеств педагога в системе повышения квалификации / А. С. Фетисов. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2019. – 241 с.

УДК 378

#### **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СЕЧЕНОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

**Горбунова Наталья Владимировна**, доктор педагогических наук, профессор  
РАО, директор Гуманитарно-педагогической академии  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени  
В.В. Вернадского»  
E-mail.ru: [nata@mail.ru](mailto:nata@mail.ru)

**Бирюкова Наталья Викторовна**, кандидат педагогических наук, директор  
Ресурсный Центр «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий»  
E-mail: [N.V.Birukova@mail.ru](mailto:N.V.Birukova@mail.ru)

**Молодожникова Наталья Михайловна**, кандидат биологических наук,  
доцент кафедры биологии и общей генетики  
Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России  
(Сеченовский университет)  
E-mail: [nmmolod@mail.ru](mailto:nmmolod@mail.ru)

**Аннотация:** в статье рассматривается практико-ориентированный подход к подготовки будущих специалистов, уточняется понятие «игровые технологии», приводится пример деловой игры в формате онлайн обучения

**Ключевые слова:** практико-ориентированный подход, подготовка, будущий специалист, игровая технология

**Введение.** Современное общество любой страны, в том числе и российское нуждается в активной и инициативной личности, способной креативно мыслить, принимать нестандартные решения, профессионально реагировать на различного рода профессиональные и социальные ситуации. Часто это требует переориентации задач образования на необходимость формировать навыки и развивать умения и творчески пользоваться ими, формируя профессионально значимые качества, необходимые для жизнедеятельности в избранной сфере.

Актуальным для высшей школы остается проблема определения наиболее эффективных инновационных способов подготовки студентов к профессиональной деятельности, апробации и внедрения их в образовательный процесс на всех его этапах. Различные аспекты данной проблемы находятся в центре внимания современных исследователей: способы включения мультимедийных технологий в процесс контроля уровня сформированности умений [1]

Цель статьи - обосновать реализацию практико-ориентированного подхода, раскрыть возможности деловой игры и технологию ее проведения.

**Изложение основного материала.** В современной научной литературе проблемами эффективного обучения студентов в вузе на разных его этапах уделяется значительное внимание. В своих работах ученые, обеспечивающие активное усвоение студентами знаний и их применение в моделируемых в учебной среде или реальных ситуациях профессиональной деятельности, считают необходимым активнее использовать в процессе обучения компьютерные технологии и т.д. В данном контексте исследователи акцентируют внимание на практико-ориентированном подходе в подготовке будущих специалистов [4,5,6].

Одним из основных подходов в подготовке студентов выступает компетентностный, в контексте которого широко используются практико-ориентировочные занятия, призванные сформировать готовность студентов к будущей профессиональной деятельности, развивать у них специфические умения и навыки [9,10].

В нашем исследовании определены возможности использования учебной игры как инструмента эффективной подготовки будущего специалиста. Анализ научных работ убеждает нас в том, что вузовская

подготовка становится более эффективной, если реализация полученных обучающимися знаний происходит на практике, в ходе решения и моделирования учебных ситуаций, имитирующих профессиональную деятельность. Такая система обучения позволяет специалистам быстрее и легче адаптироваться в условиях реальной жизни, а, следовательно, быть мобильнее.

В системе профессионального образования учебные игры могут применяться на отдельных этапах учебного занятия или составлять целое занятие.

Известно, что учебная игра выполняет несколько функций:

1. Обучающая функция – развитие общеучебных умений и навыков, таких как память, внимание, восприятие информации различной модальности, развитие речи.

2. Развлекательная функция – создание благоприятной атмосферы на занятиях, превращение из скучного мероприятия в увлекательное приключение.

3. Коммуникативная функция – объединение обучающихся в коллектив, установление эмоциональных контактов.

4. Релаксационная функция – снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении.

5. Развивающая функция – гармоничное развитие личностных качеств, для активизации резервных возможностей личности.

6. Воспитательная функция – психокоррекция проявления личности в игровых моделях жизненных ситуаций [6]

Целью проведения учебной игры служит активизация познавательной деятельности обучающихся, повышения мотивации к освоению профессии.

Игровое учебное занятие предполагает решение следующих задач:

- образовательных – формирование умений и навыков, необходимых в практической деятельности, развитие учебных умений, развитие трудовых навыков,

- развивающих – развитие познавательного интереса, активности в освоении материала; развитие внимания, умений анализировать, делать выводы, использовать ранее полученные знания других предметов; развитие умения работать с различными источниками информации; развитие навыков самостоятельной работы,

- воспитательных – воспитание умения учиться и преодолевать трудности познавательной деятельности; воспитание самооценки своих возможностей в процессе выполнения заданий (Антонова, 2016)

Наше исследование потребовало прежде всего обратиться к наполнению термина «учебная игра» и выявлению ее дидактических возможностей. Так, с точки зрения Л. Р. Шайхетдиновой, учебная игра – это конструкт познавательной деятельности, при котором может развиваться

творчество [10]. По мнению Н. Е. Бархинцевой, учебная игра характеризуется эффективной практикой, содержащей необходимые компоненты применения во внеурочной деятельности в частности [2,3,5].

Под учебной игрой с точки зрения обучения биологии мы понимаем целевые установки, соответствующие условиям профессиональной деятельности врача. Решение студентами профессиональных задач на практических онлайн занятиях курса «Биология» представляет собой имитацию деятельности будущего медика, реализацию ими полученных знаний на практике.

Приведем несколько примерных моделей учебной игры, используемых нами на практических занятиях со студентами и отражающих описанные выше структурные элементы. Адаптированные к курсу «...»

### **Учебная Игра «Генетика»**

Последовательность учебной игры.

1 этап – Введение в игру: вступительное слово преподавателя (интегрирующая роль педагога). Во вступительном слове преподавателя проговаривается цель, задачи и значение данной игры. Заранее проведена лекция и изучение по этой теме.

Вступительное слово преподавателя: «В течение нескольких уроков мы изучали основные законы наследственности и изменчивости, и сегодня наступило время проверить и расширить наши знания и умения по данной теме. Игра – это один из самых эффективных методов преподавания знаний, и, если мы думаем, что только в детстве можно играть – играть можно и нужно всегда. Есть много способов оптимизации знаний и игра – один из них. На сегодняшней учебной игре мы сформируем коммуникативную ситуацию, где каждый из членов игры будет преследовать определенные цели.

2 этап – Разделение слушателей на группы. В каждой группе выбирается лидера и распределяются роли. Оптимальный размер группы – 5-7 человек.

3 этап – Сформированы 4 группы, которые выбирают лидеры. Каждому члену группы ставят задачу, а лидеру дают две генетические задачи.

4 этап -Участники каждой группы анализируют, формируют проблему и подготавливают презентацию на 3 минуты. Лидер анализирует обсуждает и формирует проблему по двум генетическим задачам.

5 этап – Игровой процесс. В соответствии принятой в каждой группе стратегии осуществляется поиск и выработка вариантов решений. Решение вырабатывается и принимается коллективом (группой). Каждый член группы подготавливает и выступает по своей проблеме. Должна быть проведена общая дискуссия по каждой генетической задаче. Лидеры делают презентацию и выступают 3 минуты по анализу и ответу на генетические

задачи. Члены группы выступают в виде группы поддержки. Эксперты, выбранные из числа самых сильных учеников, оценивают каждую команду, выделяют лучшую команду и выделяют лучших игроков. Вручаются призы.

6 этап – Рефлексия (самооценка). Обучаемые анализируют собственную деятельность, говорят о положительных и отрицательных моментах игры: сформулировали правильно задачи, раскрыли все понятия, способны принимать на себя инициативу. Выполняя задачу, не боятся делать ошибки, чувствуют себя уверенно, вся группа работала единым коллективом, выполняя общую задачу, результат работы оценивали ровесники.

Цель и развитие профессиональной компетенции: участие в учебной игре – это своего рода тренинг для вашей будущей специальности, который помогает овладеть профессиональными навыками.

После деловой игры проводится анонимное анкетирование, предполагающее в том числе развернутые ответы.

Количество участников, принимающих участие в анкете?

#### Анкета к учебной игре «генетика»

1. Понравилась ли Вам учебная игра?
2. Как Вы относитесь к учебным играм в биологии?
3. Можете ли Вы в учебной игре взять на себя инициативу с целью выражения своих мыслей?
4. Чувствуете ли Вы себя уверенно и не боитесь ли делать ошибки при ответе на вопросы в ходе учебной игры?
5. Помогает ли Вам учебная игра мобилизовать свои знания и быть активными?
6. Считаете ли Вы, что учебная игра способствует быть единым коллективом (помогать друг другу, отстаивать свое мнение)?
7. Как Вы относитесь к тому, что Вашу учебную деятельность оценивают ровесники?
8. Интересно ли Вам было принять участие в этой учебной игре?
9. Является ли эта учебная игра эффективным тренингом для вашей будущей специальности?

#### Анализ анкеты

Таблица 1. Выявление интереса к учебной игре «Генетика»

№	Наименование вопроса	Количество ответов	Показатели в процентном соотношении
1	Понравилась ли Вам учебная игра?		
2	Как Вы относитесь к учебным играм в биологии?		
3	Можете ли Вы в учебной игре взять на себя инициативу с целью выражения своих мыслей?		

4	Чувствуете ли Вы себя уверенно и не боитесь ли делать ошибки при ответе на вопросы в ходе учебной игры?		
5	Помогает ли Вам учебная игра мобилизовать свои знания и быть активными?		
6	Считаете ли Вы, что учебная игра способствует быть единым коллективом (помогать друг другу, отстаивать свое мнение)?		
7	Как Вы относитесь к тому, что Вашу учебную деятельность оценивают ровесники?		
8	Интересно ли Вам было принять участие в этой учебной игре?		
9	Является ли эта учебная игра эффективным тренингом для вашей будущей специальности?		

Развернутые ответы студентов.

Генетические задачи.

Напомним, что генетические задачи позволяют представить предметные и метапредметные результаты образования в комплексе умений и навыков, основанных на знаниях за счет усвоения разных способов деятельности, методов работы с информацией.

Цель включения генетических задач в образовательный процесс – научить обучающихся:

- отбирать информацию;
- сортировать ее для решения заданной задачи;
- выявлять ключевые проблемы;
- искать альтернативные пути решения и оценивать их;
- выбирать оптимальное решение и формировать программы действий

и т.п.

Кроме того, обучающиеся в процессе решения генетической задачи:

- развивают коммуникативные навыки;
- получают презентационные умения;
- формируют интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать и принимать решения;
- приобретают экспертные умения и навыки;
- учатся учиться, самостоятельно отыскивая необходимые знания для решения генетических задач;
- изменяют мотивацию к обучению

(<https://multiurok.ru/files/ispolzovanie-situacionnykh-zadach-pri-reshenii-pr.html>)

Приведем некоторые примеры генетических задач.

#### Генетические задачи для группы №1.

##### Задача 1.

Встречаются люди с курчавыми и пушистыми волосами, которые называются шерстистыми. Такие волосы быстро растут, но секутся и никогда не бывают длинными. Признак этот доминантный. До сих пор не зарегистрировано брака людей с таким признаком, поэтому фенотип доминантной гомозиготы неизвестен. Отец имеет шерстистые, а мать нормальные волосы

Таблица 2. Анализ генетической задачи №1.

№	Наименование вопроса	Количество ответов	Точно	Неточно	Нет ответа
1	Какие генотипы унаследуют дети первого поколения?				
2	Определите фенотипы детей				
3	Какие генотипы будут у детей второго поколения?				

Развернутые ответы студентов.

#### Задача 2.

Детская форма амавротической семейной идиотии (синдром Тей-Сакса) наследуется как аутосомный рецессивный признак и заканчивается обычно смертельным исходом к 4-5 годам. Первый ребёнок в семье умер от анализируемой болезни.

Таблица 3. Анализ генетической задачи №2.

№	Наименование вопроса	Количество ответов	Точно	Неточно	Нет ответа
1	Какой генотип будет у данного ребёнка?				
2	Какова вероятность того. Что второй ребёнок будет страдать той же болезнью?				
3	Определите генотип второго ребёнка				

Развернутые ответы студентов.

#### Генетические задачи для группы №2.

##### Задача 1.

В Швеции известен случай, когда мать ребёнка с брахидактилией (короткопалость) предъявила иск мужчине, который отрицал отцовство.

Суд попросил мужчину показать руки, и оказалось, что у него брахидактилия. Суд признал его отцом ребёнка.

Таблица 4. Анализ генетической задачи №1.

№	Наименование вопроса	Количество ответов	Точно	Неточно	Нет ответа
1	На основании чего суд мог сделать подобное заключение?				
2	Определите генотипы родителей				

Развернутые ответы студентов.

#### Задача 2.

Склонность к кожным и носовым кровотечениям (парагемотофилия) наследуется как аутосомно-рецессивный признак. Оба супруга страдают парагемотофилией.

Таблица 5. Анализ генетической задачи №2.

№	Наименование вопроса	Количество ответов	Точно	Неточно	Нет ответа
1	Какова вероятность рождения больных детей в семье?				
2	Определите генотипы и фенотипы детей				

Развернутые ответы студентов.

Таким образом, после получения теоретической подготовки на лекционных занятиях на следующем этапе – онлайн занятиях – значительно увеличивается объём самостоятельной работы студентов в ходе решения профессиональных задач. От групповой работы, направленной на изучение, анализ и обсуждение различных предметных ситуаций, студенты переходят к выполнению индивидуальных заданий, собственному моделированию, при этом результаты их самостоятельной работы также обсуждаются в режиме «проигрывания» различных аспектов, что обеспечивает совершенствование формируемых действий.

**Вывод.** Предлагаемый диапазон приемов интенсификации учебно-познавательной и практической деятельности весьма широк и разнообразен. Так, применение игровых технологий. В частности, учебной игры, расширяет образовательное пространство. Вносит динамику в процесс обучения. Делает его ярче, интереснее, занимательнее. Способствует решению многих педагогических задач, формирует и развивает у обучающихся положительные мотивы учебно-познавательной деятельности, творческую инициативу, способствует осознанию

обучающимися важности и практической значимости применяемых знаний по предметам, способствует социальной адаптации.

Работа, связанная с учебной игрой, имитирующей условия профессиональной деятельности медика, предлагаемая студентам медицинского вуза, дает возможность формировать и совершенствовать знаниевые элементы.

В ходе учебной игры оптимизируется профессиональная направленность обучения, определяется нами как осознано обоснованный выбор того или иного варианта решения задания на основе полученных ранее знаний и представлений о предмете изучаемого явления. Оптимизация учебной деятельности студентов при использовании учебной игры подтверждается в ходе выполнения ими различных ситуационных заданий, в основе которых располагается интерпретация определенной профессиональной задачи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Т.А., 2016. Учебная игра в профессиональном образовании URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-igra-v-professionalnom-obrazovanii>
2. (Бархинцева, 2007-2008) Н.Е. Игровая деятельность в обучении (Электронный курс) /Н.Е. Бархинцева// Фестиваль 1 сентября – 2007-2008 – Режим доступа: [festival.1september.ru/articles/500198](http://festival.1september.ru/articles/500198)
3. Биология: учебник: в 2 т./ В.Н. Ярыгин с соавт.; ред. В.Н. Ярыгин. - М.: Высш. Шк. - 2013. – 334 с.:ил.
4. Биология [электронный ресурс]: учебник: в 2 т. / В.Н. Ярыгин с соавт.; ред. В.Н. Ярыгин. - М.: 2011. - Режим доступа: [www.studmedlib.ru](http://www.studmedlib.ru)
5. Вавилкина У.В. – URL: <https://multiurok.ru/files/ispolzovanie-situacionnykh-zadach-pri-reshenii-pr.html>
6. Викторова, Т.В. Биология: учебник / Т.В. Викторова, А.Ю. Асанов. - М.: Изд. «Академия». – 2013. -289 с.
7. Warneke D. Aktions forschung und Praxisbezug in der Darf- Lehrerausbildung/
8. Dagmara Warnake/ - Kassel: Rassel Univ/ Press, 2007-599s
9. Дегтярев Ю.В., 1994. Игры – обучение, тренинг, досуг : Кн.5 : Педагогические игры/ Ю.В. В.Г. Литвинов, В.В. Петрусинский, У.Г. Розанова. -Москва : Энроф. 132с.
10. Post E. -M. Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von padagogischen Fuhrungskraften
11. Pietsch S/ Begleiten und beleitet warden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur

12. Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung/ S. Pietsch – Kassel: Kassel University Press, 2010-294s.

13. Шайхетдинова, Л.Р. Игровые технологии как фактор познавательной деятельности учащихся (Электронный ресурс) Л.Р. Шайхетдинова// Фестиваль 1 сентября – 2007-2008 – Режим доступа: [festival.1september.ru/articles/](http://festival.1september.ru/articles/)

УДК 378

#### ПРОБЛЕМА КОНТЕКСТНО-МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

*Комарова Эмилия Павловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода*  
*Аристова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, преподаватель строительно-политехнического колледжа*  
Воронежский государственный технический университет  
E-mail: [vivtkmk@mail.ru](mailto:vivtkmk@mail.ru), [aiv1107@mail.ru](mailto:aiv1107@mail.ru)

*Махина Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии*  
АНОО ВО «Воронежский экономико-правовой институт»,  
E-mail: [Mahina\\_nata@mail.ru](mailto:Mahina_nata@mail.ru)

**Аннотация:** Цель статьи: обосновать возможность здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа реализованные в контекстно-модульной технологии.

В статье раскрываются преимущества применения контекстно-модульной технологии для повышения эффективности здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа в процессе получения профессионального образования на современном этапе изменений в образовательной системе, связанные с переходом к дистанционным средствам обучения.

Для достижения цели исследования использован теоретический анализ отечественной психолого-педагогической литературы, результаты эмпирических исследований.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающая подготовка, контекстно-модульная технология.

Проблема здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа отражается в требованиях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2030 года», требованиях ФГОС СПО, с изменением взгляда на здоровьесберегающую подготовку, которая

включает знание и понимание ценностно-смысловых установок, отражающих личностную позицию в здоровьесберегающей деятельности; осознание ценности сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности, овладение средствами рефлексивных и цифровых технологий для формирования индивидуальной траектории профессионального развития.

При этом проблема здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа остается актуальной. Изменения в образовательной системе определившие возможность сетевой формы реализации образовательных программ, применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий выступили объективными предпосылками для разработки контекстно-модульной технологии здоровьесберегающей подготовки студентов. Это было обусловлено с одной стороны, новыми требованиями к уровню самоорганизации студента по проектированию образовательного маршрута в цифровой среде, а с другой, ухудшением состояния здоровья обучающихся, их неспособности к самоанализу, самооценке и саморегулированию своего здоровья, здоровьесбережения, обуславливающих здоровьесберегающую подготовку.

Анализ ежегодных актов заключительной комиссии индивидуального осмотра студентов 1 курса строительно-политехнического колледжа показывает, что до 20 % студентов уже на первом курсе имеют хронические заболевания, среди которых: ожирение (3,1%), сколиоз (3%), гастрит (1,6%). Анкетирование студентов выявило, что у 21% здоровье в системе ценностных ориентаций занимает 6 место (студенты имеют высокий уровень мотивации к здоровьесберегающей подготовке занимаются спортом, посещают секции), около 50% имеют средний уровень мотивации к здоровьесберегающей деятельности (хотели бы посещать или иногда посещают спортивные учреждения, интересуются спортом), а 29% спортом не интересуются. Самооценка уровня знаний в вопросах ЗОЖ студентов показала, что 69 % считают, что имеют недостаточный уровень знаний в области профилактики заболеваний [1].

Сложившаяся ситуация одной из приоритетных задач образования выдвигает мобилизацию здоровья в процессе профессиональной деятельности студентов колледжа и сохранение должного уровня физической подготовленности в течение жизни для их дальнейшей профессиональной реализации [8, с. 7]. Это требует обновления содержания здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа с учетом требований ФГОС СПО.

Анализ исследований проблем здоровьесберегающей подготовки показал, что причиной ухудшения качества обучения считают игнорирование личного опыта обучающихся, отсутствие эмоциональной вовлеченности и личностной причинности в обучении [4,5,6,7].

Ученые (В. В. Сериков, В. А. Сластенин, И.В. Слободчиков) развивают идеи личностно-ориентированного обучения, при котором педагогические технологии задействуют неалгоритмизируемые элементы аффективной стороны обучения [5, с. 62]; создают возможности личностной самореализации обучающихся на основе мотивационного обеспечения технологий [4,6].

Так, А. А. Вербицкий считает, что активизация обучения состоит в переходе к развивающим, поисковым формам и методам обучения, основанным на познавательных интересах обучающихся, разных технологиях [2].

Однако анализ психолого-педагогической литературы показал, что в ней недостаточно представлена теоретико-практическая деятельность: формы, методы и средства цифровых технологий, недостаточно раскрыта предметная деятельность обучающихся, направленная на овладение профессиональной деятельностью от квазипрофессиональной к собственно-профессиональной в процессе здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа.

Контекстно-модульная технология основана на идеях системного, субъектно-деятельностного, аксиологического, контекстного, компетентностного подходов, которые образуют сложную целостную многоуровневую систему синергетически взаимосвязанных элементов, представляющих сложную иерархическую структуру, в которой взаимное влияние и динамика связей направлена на повышение эффективности здоровьесберегающей подготовки студентов.

Теоретической основой контекстно-модульной технологии является единство теории и технологии контекстного образования и технологии модульного обучения с использованием технологий рефлексивного обучения и средств информационных технологий.

Теория и технология контекстного образования построена на основе интегративного единства: теории деятельности, обобщении опыта педагогических инноваций и понятия «контекст», переводящий информацию в процессе обучения в личностные смыслы обучающихся.

В процессе профессионального обучения представляется возможным задать контекст здоровьесберегающей деятельности, путем наложения проблемных ситуаций, активизирующих здоровьесберегающую подготовку, на «канву» формирования профессиональных умений и навыков [3, с. 12], что переводит информацию в процессе обучения в личностные смыслы обучающихся.

Это обеспечивается структуризацией содержания обучения преимущественно в виде задач и проблемных ситуаций.

Анализ проблемной ситуации активизирует мышление, повышает самостоятельность обучающихся, обеспечивает прочность знаний,

способствует развитию рефлексивных умений, навыков самоуправления, выступающих инструментами укрепления здоровьесберегающей подготовки.

Контекстное обучение основано на принципах:

- связи теории и практики, совместной деятельности, проблемности, активности, сочетания новых и традиционных технологий;
- моделирования целостного содержания и условий профессиональной деятельности, что обеспечивает единство обучения и воспитания [3].

Технология контекстного обучения формирует предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности студента, обеспечивая единство обучения и воспитания, что важно для проблемы здоровьесберегающей подготовки, поскольку она выступает не только основой профессиональной деятельности, но и социальной, общественной ценностью.

Технология модульного обучения сочетает в себе принципы системного квантования (сжатия), проблемности и модульности.

Принцип системного квантования основан на общей теории фундаментальных систем, согласно которой доминирующей мотивацией мыслительной деятельности выступает постановка и решение личностно-значимой проблемы, которая может быть разделена на системные "кванты"-модули.

Принцип модульности обеспечивает мобильность знания, адаптацию к индивидуальным возможностям студентов.

Принцип проблемности применяется как в модульном, так и в контекстном обучении, актуализирует личностный опыт, что обеспечивает прочность и осознанность знаний. Использование проблемных ситуаций в процессе обучения позволяет устанавливать причинно-следственные связи между событиями, способствуют развитию рефлексивных умений.

Преимуществом контекстно-модульной технологии является интеграция дисциплин естественнонаучного и социально-гуманитарного циклов, что расширяет границы понимания здоровьесбережения и позволяет:

- систематизировать знания в области здоровьесберегающей подготовки рассматривать здоровье человека как целостную систему его взаимодействий с предметным окружением (физическое здоровье), социумом (социальное здоровье) и с самим собой (психологическое здоровье)
- способствует выявлению индивидуальных стратегий саморазвития на основе рефлексии личного опыта студентов.

Также учитывая социальный контекст значимости здоровьесберегающей подготовки контекстно-модульная технология позволяет осуществлять образование студентов в единстве процессов

обучения и воспитания.

Контекстно-модульная технология обеспечивает возможность осмысления и перенормирования здоровьесберегающих стратегий с учетом индивидуальных особенностей в процессе профессионального обучения.

Следует отметить, что моделирование модульного освоения профессиональных образовательных программ широко применяется в действующих стандартах СПО.

Рефлексивные технологии направлены на осмысление знаний о здоровье, приводит к изменениям ценностно-смысловой сферы, проявляющих в формировании новых здоровьесберегающих стратегий деятельности [1].

Раскрыть здоровьесберегающую подготовку студентов колледжа, содержание и связи между структурными компонентами здоровьесберегающей подготовки позволяет метод моделирования. Моделирование позволяет исследовать процессы и явления, протекающие в естественных условиях. Многочисленные исследования подтверждают возможность эффективного применения методов моделирования при изучении процессов недоступных прямому наблюдению, экспериментальному воспроизведению, несмотря на всю упрощенность составленной модели, которая способна спрогнозировать вероятностный характер развития изучаемого явления. К очевидным преимуществам применения метода моделирования к изучению здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа на основе контекстно-модульной технологии относятся возможности, позволяющие анализировать данный процесс по частям и элементам, углубить понимание внешних и внутренних связей изучаемого процесса, корректировать данные о предмете исследования, прогнозировать перспективы исследования и получения новых знаний о процессе здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа.

Модель здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа на основе контекстно-модульной технологии является теоретически выстроенной совокупностью методологических подходов, принципов, форм, способов и средств по обеспечению качественного обучения студентов колледжа по авторской программе «Здоровьесберегающая подготовка студентов колледжа».

Модули последовательно раскрывают здоровьесберегающую подготовку студентов колледжа с использованием следующих форм: лекция-визуализация, семинар-дискуссия, проблемная лекция и методов: эвристический, проблемно-поисковый, информационного ресурса, средств: смартфоны, презентации, видеоконференции.

Цель контекстно-модульной технологии здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа - создание гибкой модульной системы



включающей: обновление содержательного контента, структуризацию предметного содержания дисциплин «Биология человека», «Основы медицинских знаний», «Психология общения» (Модуль 1,2,3); гибкую технологичность, которая обеспечивается этапами (1,2,3), средствами рефлексивных и цифровых технологий.

Для теоретического обоснования здоровьесберегающей подготовки был разработан Модуль 1, включающий теоретические знания о здоровьесберегающей подготовке, направленные на восприятие, осознание и систематизацию знаний в процессе профессиональной деятельности. В этом модуле раскрывается содержание здоровьесберегающей подготовки, основных методов изучения функционального состояния организма, способов профилактики заболеваний с учетом структурной и анатомо-функциональной организации организма, принципов здоровьесбережения, влияние ценностных ориентаций студентов на здоровьесбережение. Здоровьесберегающая подготовка заключается в принятии ответственности за свое здоровье, владение различными стратегиями здоровьесберегающей деятельности на основе установления взаимосвязи системы ценностных ориентаций с индивидуально-личностными особенностями. Когнитивный компонент здоровьесберегающей подготовки раскрывает способность к осознанию и восприятию знаний об анатомо-физиологических, психодинамических особенностях организма, механизмах гомеостатической регуляции, факторов влияющих на физическое, социальное и психологическое здоровье, что проявляется в сознательном стремлении к здоровьесберегающему поведению. Мотивационно-ценностный компонент определяет формирование мотивов к здоровьесберегающей подготовке и выявление взаимосвязи между системой ценностных ориентаций и здоровьесберегающей деятельностью, значением ценностных ориентаций для управления здоровьесберегающей подготовкой. Формирование деятельностного компонента выражается в активной заинтересованности и способности к определению индивидуальных стратегий здоровьесберегающей. Рефлексивно-оценочный критерий проявляется в способности удерживать, корректировать и развивать личностные стратегии здоровьесберегающей подготовки на основе целостного представления о составляющих компонентах здоровьесберегающей подготовки с использованием личного опыта и мировидения.

Нашей задачей было создать при этом субъект-субъектное резонансное взаимодействие, при котором индивидуальные достоинства и недостатки выступают равноправными ресурсами для достижения различных целей и задач самоопределения. Принятие врожденных закономерностей индивидуализации личностных качеств как инструментов для реализации жизненных целей выявило стабилизацию уровня самооценки и стало

источником проявления активности по формированию здоровьесберегающей подготовки, как основы для саморазвития.

Для выявления индивидуальных особенностей студентов колледжа был разработан Модуль 2, направленный на учет особенностей здоровьесберегающей подготовки, с учетом индивидуальных анатомо-физиологических, психодинамических особенностей, проявляющимися в здоровьесберегающей деятельности. Выявление личностных особенностей здоровьесберегающей подготовки стало начальным звеном осознания индивидуальной системы здоровьесберегающей подготовки. Принятие собственной анатомо-физиологической и психодинамической индивидуальности дало возможность принять отличные от своих представления и стратегии действий окружающих, что проявилось в снижении эмоционального напряжения к противоположным стратегиям деятельности. Модуль 2 здоровьесберегающей подготовки был посвящен углублению представлений о взаимосвязи ценностно-смысловой сферы личности с личностными особенностями взаимодействия студентов с собой, с другими людьми в социуме. Были рассмотрены стратегии с учетом индивидуальных анатомо-физиологических, психодинамических особенностей, способы профилактики заболеваний с учетом особенностей структурной и функциональной организации организма студентов, механизмов гомеостатической регуляции в организме, факторов, влияющих на физическое, социальное и психологическое здоровье в процессе здоровьесберегающей подготовки. Были рассмотрены различные стороны и тактики общения (коммуникативная, интерактивная и перцептивная), способы конструктивного взаимодействия в социуме с учетом индивидуальных особенностей восприятия и переработки информации, выявлены искажения во взаимодействии и барьеры в виде стереотипов и предубеждений. Также были изучены и личностные особенности, обуславливающие возникновение конфликтов, исследованы способность к компромиссам и сотрудничеству, рассмотрены стратегии поведения в конфликте. В процессе здоровьесберегающей подготовки в Модуле 2 студенты смогли выявить собственные барьеры во взаимодействии с другими людьми, что дало возможность осуществлять ретроспективную рефлексию своего поведения, проводить внутренний анализ и намечать другую, перспективную стратегию и тактику здоровьесберегающего поведения.

Учет индивидуальных особенностей здоровьесберегающей подготовки заключается в понимании взаимосвязи мотивационно-ценностных ориентаций студентов с их индивидуально-личностными особенностями, проявляющимися в здоровьесберегающей деятельности; знанием и пониманием индивидуальных особенностей в процессе здоровьесберегающей подготовки на основе смысловых жизненных

приоритетов, их опыта и мировидения; понимании ведущей роли ценностных ориентаций для здоровьесбережения, здоровьесберегающей подготовки, осознания индивидуально-личностных ресурсов и барьеров, определяющих здоровьесберегающую деятельность. Осознание и понимание ценностных смыслов и мотивов поведения других на основе рефлексии своей позиции по отношению к здоровьесберегающей деятельности позволяет осуществлять самоанализ, моделировать результаты собственной деятельности, конструктивно действовать в нестандартных ситуациях, планировать траекторию саморазвития.

Модуль 3 направлен на организацию и проведение самостоятельной деятельности студентов колледжа с использованием средств рефлексивных и цифровых технологий. Система ценностных ориентаций студентов формирует смысловое поле, в которое включены различные элементы знаний, определяющих социальное, психологическое и физическое здоровье, в совокупности составляющие здоровьесберегающую подготовку. В процессе обучения были выявлены причинно-следственные связи между образом жизни и уровнем здоровья, что позволило в привычных моделях поведения увидеть деструктивные тенденции и определить способы корректировки индивидуальных стратегий на основе здоровьесберегающего самосознания. Для определения личностных характеристик и индивидуальных особенностей здоровьесберегающей подготовки студенты самостоятельно проходили тестирование, изучали дополнительную литературу, готовили сообщения с использованием цифровых ресурсов. Самопознание в нашем исследовании является инструментом выявления, осмысления и принятия своих ценностных установок, индивидуальных особенностей построения личностной картины мира. Учитывая, что здоровьесберегающая подготовка проявляется в поступках и поведении и является следствием выборов, основанных на ценностно-смысловой сфере личности, проводилась диагностика, анализ конкретных ситуаций выявлялись личностные, зачастую противоположные у различных студентов, стратегии действий и поступков, которые рассматривались как индивидуальные потенциальные возможностями для саморазвития.

Контекстно-модульная технология является гибкой модульной системой основанной на принципах сжатия (обобщении, укрупнении информации), модульности (обеспечения мобильности знания), проблемности (развития критического мышления) причем, проблемность в сочетании с модульностью обеспечивает ее гибкость.

Контекстно-модульная технология, как гибкая модульная система включает:

- структурную гибкость, обеспечивающую мобильность модульного обучения;

- содержательную гибкость, проявляющуюся как в дифференциации, так и интеграции дисциплин естественнонаучного и социально-гуманитарного циклов, составляющих элементов содержания обучения здоровьесберегающей подготовки;

- технологическую гибкость обеспечивающую процессуальный аспект здоровьесберегающей подготовки (этапы 1, 2, 3), вариативность форм, средств и методов здоровьесберегающей подготовки.

Эффективность контекстно-модульной технологии аккумулирует достоинства интегрируемых теорий: возможностью разработать модульные интегрированные программы; проводить структуризацию содержания обучения преимущественно в виде задач и проблемных ситуаций; задействовать личный опыт; учитывать индивидуальные особенности студентов; формировать предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности студентов в единстве обучения и воспитания.

Особое внимание в процессе здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа направлено на создании оптимальных условий для резонансного взаимодействия в процессе обучения, что способствует] саморазвитию всех участников образовательного процесса.

Установление резонансного взаимодействия в процессе здоровьесберегающей подготовки состоит в установлении со студентами обратной связи на основе использования в процессе обучения их личного опыта, учета направленности их интересов для активизации мотивации к здоровьесберегающей деятельности. Слабое резонансное воздействие, заключающееся в принятии, сопереживании, совместном проживании конкретных ситуаций позволяет студентам переходить из неустойчивого состояния в устойчивое, что связано с изменением здоровьесберегающих позиций.

Резонансное взаимодействие заключается в совместном проживании конкретных образовательных ситуаций и включает этапы: выполнение обозначенных инструкций и указаний; осмысление и проживание процесса в ходе рефлексивной деятельности; осмысление и анализ полученного результата деятельности [1].

В результате обучения с применением контекстно-модульной технологии студенты овладевают следующими умениями:

- определять индивидуальные стратегии здоровьесберегающей подготовки на основе ценностно-смысловой сферы, с учетом индивидуальных анатомо-физиологических и психодинамических особенностей;

- корректировать и развивать индивидуальные стратегии здоровьесберегающей подготовки, на основе здоровьесберегающего самосознания;

- определять и устранять барьеры в развитии здоровьесберегающей подготовки;
- осуществлять рефлексирование индивидуальных особенностей здоровьесберегающей подготовки;
- развивать навыки конструктивного взаимодействия в социуме с учетом индивидуальных способов восприятия и переработки информации;
- формировать целостное представление о составляющих компонентах здоровьесберегающей подготовки на основе личного опыта и мировидения.
- самостоятельно использовать цифровые средства для решения задач здоровьесберегающей подготовки;
- выстраивать индивидуальную здоровьесберегающую стратегию на основе осознания индивидуальной ответственности за здоровьесберегающую подготовку [9].

В процессе реализации контекстно-модульной технологии здоровьесберегающей подготовки были использованы активные формы контекстного обучения (проблемная лекция, лекция визуализация, семинар-дискуссия, анализ конкретной ситуации, вебинары); формы цифрового обучения (электронный образовательный портал ВГТУ, видеоконференции, общение в чате и по электронной почте) методы: проблемно-поисковый, эвристический, информационного ресурса.

Рассмотрим подробнее использованные нами формы работы в процессе реализации контекстно-модульной технологии.

*Проблемная лекция* основана на реализации принципа проблемности и строится как диалог преподавателя-лектора со студентами, в ходе которого проблема рассматривается с различных сторон и осуществляется поиск возможных вариантов решения поставленной проблемы. Проблемная лекция может проходить с использованием метода «мозгового штурма» на этапе анализа и поиска вариантов разрешения конкретной проблемной ситуации из профессиональной области, связанных с выбором стратегий здоровьесберегающего поведения.

Например, проблемная лекция по теме 4. «Основные факторы здорового образа жизни».

При изучении дисциплины «Биология человека» тема: «Анатомия и физиология сердечно-сосудистой системы»

Цель: Изучить анатомо-физиологические особенности и механизмы гомеостатической регуляции (на примере сердечно-сосудистой системы) для осознания значимости здоровьесберегающей подготовки для оптимального функционирования организма.

Саморегуляция в функционировании сердечно-сосудистой системы является приспособлением к взаимодействию с внешней средой на основе нейрогуморальной, эндокринной, иммунологической регуляции, направленным на достижение и поддержание относительного постоянства

внутренней среды организма человека. Ее приспособительный характер обеспечивается индивидуальными анатомо-физиологическими особенностями и тренированностью сердца и сердечно-сосудистой системы к физическим нагрузкам. Ее анатомические особенности обеспечивают функционирование данной системы органов. Изучая строение сердца и его функционирование, акцентируем внимание на зависимости частоты сердечных сокращений и силе выброса крови в аорту от тренированности организма. Студенты выясняют, что (объем перекачиваемой сердцем крови может изменяться от 6 до 30 литров за 1 минуту), а ответная реакция на нагрузку у спортсмена выражается в увеличении силы выброса крови в аорту, а у нетренированного человека увеличивается частота сердечных сокращений, что выступает фактором риска для развития сердечно-сосудистых патологий.

Последовательно раскрывая учебный материал, изучая особенности функционирования сердца и сердечно-сосудистой системы состоящей из сердца, артериальной и венозной систем, намечаем способы профилактики заболеваний сердечно-сосудистой системы, оптимальные условия функционирования и факторы риска возникновения заболеваний и нарушений в данной системе органов.

В ходе изучения материала обращаемся к личному опыту студентов о данной системе органов, определяем: какие заболевания характерны для данной системы органов, способы профилактики заболеваний. Для закрепления материала используется частично поисковый метод, предполагающий поиск ответов на вопросы при помощи цифровых средств (смартфон) по группам: 1 группа выясняет какие заболевания характерны для данной системы органов; 2 группа определяет способы профилактики. Данные поиска по заявленным проблемам конспектируются в тетради. Студенты докладывают результаты поиска, дополняя ответы товарищей.

Вариантом закрепления материала может выступать терминологический кроссворд в готовой форме или составленный студентами самостоятельно из основных понятий и определений темы из 10-15 слов.

Применение проблемных лекций, семинаров-дискуссий позволяет активизировать позицию студентов, высказывать свою точку зрения с опорой на личностный опыт, включаться в контекст здоровьесберегающей деятельности.

При изучении дисциплины «Биология человека» темы «Принцип морфофункциональной организации живых систем» рассматривая особенности организма человека как многоуровневой, функционально единой системы ставятся проблемные вопросы: «Человек как система - это машина?; Какие свойства определяют живое?; Что управляет этой системой и задает направленность ее жизни?». Последовательно изучая темы курса

«Биология человека» рассматривая вопросы структурно-функциональной организации организма человека мы приходим к выводам о взаимосвязи строения и функций организма, определяем причинно-следственные связи как механизм взаимодействия живого с окружающей средой. Вместе с тем каждая система имеет свои индивидуальные особенности строения и функционирования и нуждается в специфических способах регуляции ее работоспособности. Опираясь на уровневую организацию жизни, делаем вывод об уникальности генетического кода каждого человека и, следовательно, индивидуальной системе взаимодействия с окружающим миром, выраженной в индивидуальных способах построения восприятия и осмысления внешнего мира и реакциях на его изменения.

Изучая раздел «Опорно-двигательная система» задается проблемный вопрос «Может ли любой человек стать чемпионом-спринтером? В ходе изучения данного раздела раскрываются особенности работы мышечной системы, гендерные различия строения опорно-двигательной системы, устанавливается взаимосвязь между строением органа, системы органов и выполняемой ими функцией, также изучение материалов раздела позволяет углублять представления о совокупности индивидуальных особенностей отдельных организмов, которые могут выступать преимуществами и недостатками в различных условиях, например, спринтеры и стайеры.

Также широко используются ситуационные задачи для определения профилактики заболеваний организма человека. Например, «Женщина, 42 года, работает экономистом в строительной компании, не обедает, перекусывает диетическими йогуртами с выпечкой. Ее мать страдает диабетом 2 типа у бабушки ожирение. Определить факторы, способствующие ожирению, рассмотреть необходимость хирургических методов и дать рекомендации по изменению образа жизни».

Последовательно изучая темы занятий, учащиеся самостоятельно выявляют методы профилактики заболеваний организма человека, ранжируют их, формируют индивидуальную систему представлений о здоровом образе жизни, основанную на интеллектуальном поиске и личном опыте.

Определена тематика самостоятельных и практических работ для определения индивидуально-личностных особенностей студентов в рамках дисциплины «Биология человека»

1. Исследование двигательной функции мышц. Динамометрия
2. Исследование остроты зрения.
3. Исследование остроты слуха.
4. Оценка адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы при функциональных пробах.
5. Определение индивидуального уровня физического здоровья.
6. Определение коэффициента физической активности человека.

## 7. Определение основного обмена веществ.

Следующей формой организации коллективной деятельности на занятиях является *семинар-дискуссия*, которая позволяет моделировать для студентов содержание и различные формы взаимодействия в профессиональной деятельности. Семинар-дискуссия в ходе практического занятия позволяет по-новому взглянуть в ходе обсуждения на проблему здоровьесберегающей подготовки. Семинар-дискуссия способствует развитию мотивации к здоровьесберегающей подготовке, творческого мышления, готовности к овладению различными стратегиями здоровьесберегающей подготовки при разрешении профессиональных задач.

Семинар-дискуссия

Дисциплина «Основы медицинских знаний» (проводится после изучения тем: Причины, клиника, первая помощь при неотложных состояниях сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной и выделительной систем).

Ход семинара-дискуссии:

### 1. Подготовка

Несколько студентов готовят сообщения по темам:

1. Биологическая ценность здоровья
2. Социальная ценность здоровья
3. Экономическая ценность здоровья
4. Эстетическая ценность здоровья
5. Этическая ценность здоровья

### 2. Основная часть

Все студенты вначале занятия получают анкету из 5 вопросов, в которой они должны определить ценность здоровья по двум параметрам:

1. Лично для себя;
2. Для государства.

После анкетирования студенты выступают с подготовленными сообщениями, после каждого из которых проходит диалогическое обсуждение, в результате которого студенты дополняют анкету новыми выводами.

### 3. Выводы.

В ходе семинара-дискуссии происходит формирование совместного опыта, с использованием личного опыта, ценности здоровья как общественной, социальной, экономической, эстетической ценности, что укрепляет мотивацию здоровьесберегающей подготовки, определяет доминирующую роль здоровья в системе ценностных ориентаций.

Одной из форм организации процесса здоровьесберегающей подготовки является *анализ конкретной ситуации*. Проблемный характер обучения в процессе здоровьесберегающей подготовки активизирует познавательную активность на определение индивидуальных стратегий

здоровьесберегающего поведения, формирует способность аргументировать свою точку зрения. Анализ конкретных ситуаций позволяет сравнить свои установки и предубеждения в области здоровьесберегающей подготовки с другими, переосмыслить их на основе рефлексии личного опыта и выработать новые более продуктивные здоровьесберегающие стратегии, с учетом индивидуальных особенностей.

Изучение дисциплины «Основы медицинских знаний» позволяет выявить общие подходы к профилактике различных заболеваний, адаптационные возможности организма и индивидуальные особенности реагирования на лекарственные препараты, которые необходимо учитывать при лечении, оказывать первую медицинскую помощь при различных состояниях, что позволяет осмысливать ценность здоровья как ресурса для жизнедеятельности и самоопределения и применять в профессиональной деятельности по профессии – «17861 Регулировщик радиоэлектронной аппаратуры медицинского назначения».

Например, при изучении темы «Основы медицинских знаний в процессе проведения санитарно-профилактических мероприятий» студентам предлагается осмысление проблемы на основе анализа конкретной ситуации.

«В семье Ивановых двое детей Саша и Алеша. Утром мама определила у Алеши температуру-38,6, общее недомогание, других симптомов нет. Задание: проведите ранжирование по степени эффективности методы дезинфекции, дезинсекции и дератизации для профилактики заболевания остальных членов семьи.

Ультрафиолетовое облучение

Проветривание помещения

Использование хлорной извести

Использование ловушек

Стирка белья

Кипячение белья

Проглаживание белья

Мытье рук

Выколачивание одежды и постельных принадлежностей

Термическая обработка в сухожаровых шкафах

Влажная уборка помещения

Индивидуальная посуда

Средства индивидуальной защиты

Подобные задания закрепляют гигиенические навыки профилактики заболеваний и являются базовыми для формирования здоровьесберегающей подготовки.

Важным элементом обучения выступает лекция-визуализация, позволяющая наглядно представлять материалы направленные на

здоровьесберегающую подготовку. Использование лекции визуализации предполагает предварительную постановку проблемы, которая обсуждается после представления рисунков, схем, видеофрагментов, презентации и т.п.

Пример лекции-визуализации

Дисциплина «Основы медицинских знаний»

Тема «Первая помощь при аллергических реакциях».

Цель: Определить механизмы развития аллергических реакций, первую помощь и методы профилактики аллергических реакций при помощи презентации.

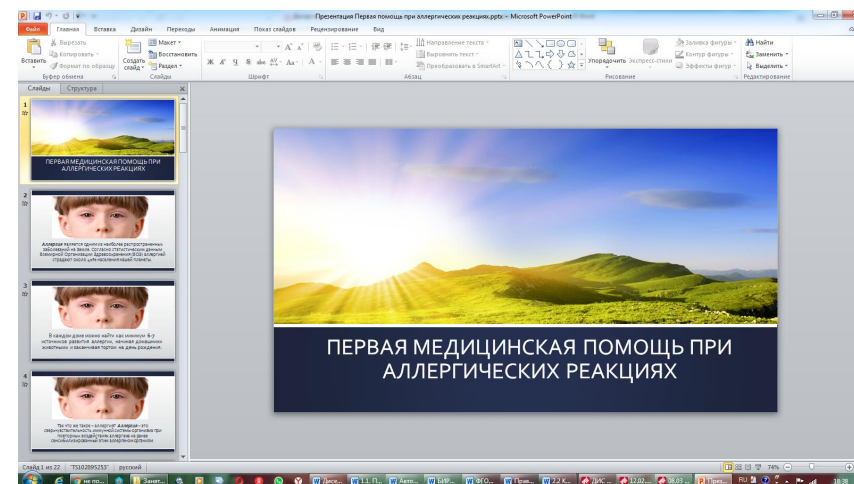


Рисунок 1 - Фрагмент лекции-визуализации на тему «Первая помощь при аллергических реакциях».

Определена тематика самостоятельных и практических работ для определения индивидуально-личностных особенностей здоровьесберегающей подготовки в рамках дисциплины «Основы медицинских знаний»:

1. Факторы риска возникновения отдельных заболеваний и патологических состояний.
2. Восстановление спортивной работоспособности и тренированности
3. Биохимические основы спортивной тренировки
4. Питание спортсменов
5. Мышечная деятельность, индивидуальные особенности тренировки в зависимости от психодинамических особенностей
6. Индивидуальные особенности предстартовых состояний спортсменов.

Дисциплина «Психология общения» дает теоретическую и практическую базу для определения индивидуальных личностных качеств: темперамента, способов восприятия и переработки информации, особенностей эмоционально-волевой сферы.

В процессе обучения студенты определяют собственные индивидуальные качества и в процессе групповой работы сравнить собственные стратегии и поведение в различных ситуациях с другими, что позволяет устанавливать причинно-следственную взаимосвязь личностных структур с успешностью индивидуальных стратегий здоровьесберегающей подготовки.

Определена тематика самостоятельных и практических работ по «Психологии общения»

1. Самодиагностика и составление плана действий по коррекции результатов, мешающих здоровьесберегающему поведению.

2. Отработка навыков применения коммуникативных техник и приемов для здоровьесберегающей деятельности.

3. Индивидуально-личностные особенности использования сенсорных каналов в процессе здоровьесберегающей подготовки.

4. Решение ситуативных задач: «Как не стать жертвой манипулятора?»

5. Выявление структуры самоотношения личности и разработка сценариев здоровьесберегающего взаимодействия в межличностном общении.

6. Анализ произведенных конфликтов и составление алгоритма выхода из конфликтной ситуации с учетом индивидуально-личностных особенностей.

7. Разработка индивидуальной траектории здоровьесберегающего развития личности.

Последовательное изучение дисциплины «Психология общения» открывает перед студентами механизмы управления индивидуальными стратегиями на основе анализа проблемных ситуаций. Данная дисциплина изучается на 4 курсе, является завершающим дидактическим элементом здоровьесберегающей подготовки. Проблемный характер обучению придает постоянная направленность на определение векторов развития здоровьесберегающей подготовки для каждой темы при изучении дисциплины.

Содержание активных методов обучения позволяет интегрировать содержание разных дисциплин, практической деятельности, личного опыта обучающихся, а также включать соблюдение норм и требований, установленных в профессиональной сфере.

Таким образом, контекстно-модульная технология, способствующая эффективной здоровьесберегающей подготовке студентов, представляет собой систему, совмещающую в себе теоретические и практические

аспекты, а также наиболее эффективные средства цифровых технологий.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова, И.В. Реализация контекстно-модульной технологии здоровьесберегающей подготовки студентов технического колледжа / И.В. Аристова. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1. – С. 16–23.

2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий – Москва : Высшая школа, 1991. 204 с.

3. Вербицкий, А. А. Теория и технология контекстного образования учебное пособие / А. А. Вербицкий. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2017. – 248 с.

4. Комарова, Э. П. Эмоциональный интеллект: понятие, роль и формы интеграции в социокультурное общение / Э. П. Комарова. Текст : непосредственный // Вестник воронежского государственного технического университета. 2014. – Т. 10, № 3-2. С. 43- 46.

5. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 272 с.

6. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Москва : Магистр, 1997. – 308 с.

7. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа – Пресс, 1995. – 383 с.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 07.05.2021).

9. Aristova I.V. Teacher's Readiness Formation For Development Of Systems Thinking On The Basis Of Conceptual Pedagogical Model. E. Komarova, N. Sapozhkova, I. Aristova, I. Yartseva //Language and Culture. - №51, 2020 –P.119-128.

УДК 376

## ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ МВД

*Ковтуненко Любовь Васильевна, доктор педагогических наук, профессор  
кафедры педагогики и педагогической психологии*

*Косарева Маргарита Анатольевна, соискатель кафедры педагогики  
и педагогической психологии*

Воронежский государственный университет

**Аннотация:** В статье говорится о различных инструментах формирования традиционных семейных ценностей у курсантов вузов МВД России. Семья является основным институтом обществ. Формирование традиционных семейных ценностей у курсантов вузов МВД России обусловлено контекстом происходящих в современном обществе сложных процессов, выразившихся в оценке культурных ценностей предыдущих поколений, нарушении преемственности в передаче социального и культурного опыта.

**Ключевые слова:** семейные ценности, курсанты, МВД, институт семьи

Проблема формирования ценностных ориентаций курсантов на сегодняшний день очень актуальна. Одним из основных методов формирования ценностных ориентаций является пример взрослых, которые окружают курсантов. Воспитатели и преподаватели должны быть образцом для подражания, проявляя высокие моральные качества и уважение к правам и свободам человека. Важно также создавать условия для развития личности курсанта, помогать ему осознать свои ценности и приоритеты, а также научиться принимать ответственность за свои поступки.

Для эффективного формирования ценностных ориентаций курсантов МВД необходимо использовать комплексный подход, включающий в себя как общеобразовательные, так и специальные дисциплины, направленные на развитие моральных и этических норм поведения. Кроме того, важным элементом является организация воспитательной работы, которая должна быть направлена на формирование у курсантов МВД чувства патриотизма, любви к Родине и уважения к своим товарищам.

Нравственные аспекты формирования устойчивого ценностного отношения к институту семьи, становления доброжелательных взаимоотношений и установления взаимопонимания в семье раскрываются в работах Г.Н. Волкова, Р.Г. Гуровой, А.В. Иващенко, В.М. Коротова и др. При этом проблемы формирования ценностных ориентаций курсантов рассмотрены в исследованиях Е.В. Дермелевой, А.Ф. Иоаниди, И.Н. Родоненко, В.Г. Ульяновой и др.

Однако, проблема развития системы семейных ценностей у курсантов рассмотрена в научной литературе недостаточно. Для решения этой проблемы необходимо проводить исследования, направленные на выявление основных семейных ценностей курсантов, анализ их влияния на формирование мировоззрения и поведения будущих офицеров МВД. Также важно разработать методики и программы, которые позволят эффективно формировать семейные ценности у курсантов МВД.

В целом, формирование ценностных ориентаций курсантов является сложным и многогранным процессом, который требует комплексного подхода и постоянной работы воспитателей и преподавателей. Однако, успешное решение этой задачи является ключевым для формирования высококвалифицированных и морально-этических лидеров сферы внутренних дел.

Говоря о семейных ценностях, Т.Г. Соболева и Е.В. Самохвалова в своих научных трудах понимают под ними культивируемую в современном обществе совокупность основных представлений о семье. При этом, семейные ценности играют важную роль в формировании личности курсанта и определяют его выбор целей и способов достижения успеха как в личной, так и в профессиональной жизни.

С.П. Акутина называет в качестве основных традиционных семейных духовно-нравственных ценностей материнство, отцовство, семейное воспитание детей, кровное родство, домашний очаг, труд, обычаи и традиции, веру, трудолюбие, мир и др.

Изучению вопроса формирования традиционных семейных ценностей посвящены исследования многих российских ученых, таких как Т.Ю. Березина, А.А. Кравченко, Л.Г. Пузеп, А.А. Семенова, В.А. Чесноков, Л.В. Ясинских и др.

Л.В. Ясинских определяет формирование традиционных семейных ценностей как процесс, ориентированный не только на воспитание уважительного отношения к своим родителям, ответственности за близких людей, но и критического отношения к себе и бережного отношения к традиционным ценностям семьи.

Н.Н. Гусева отмечает, что в процессе нравственного воспитания будущих офицеров путем использования потенциала семьи и семейных ценностей необходимо решить ряд задач:

- мировоззренческой подготовки в сфере семейных и брачных отношений;
- формирования ценностного отношения к институту семьи в целом;
- обеспечения духовно- нравственного роста личности;
- пропаганды и распространения положительного опыта создания крепких офицерских семей.

Рассматривая проблему формирования мировоззрения и поведения будущих офицеров МВД, необходимо проводить исследования, направленные на выявление основных семейных ценностей курсантов и их влияния на формирование личностных характеристик. Одним из ключевых аспектов данной проблемы является разработка методик и программ, способных эффективно формировать семейные ценности у курсантов.

При обсуждении особенностей мировоззренческой подготовки кадрового потенциала органов внутренних дел к брачно-семейным

отношениям следует отметить, что данное направление этического воспитания включает в себя информирование курсантов об общих принципах и понятийном аппарате семейной жизни, духовной и практической составляющей брака, а также о ключевой роли семьи в жизни каждого человека и офицера.

Р.А. Алиханова подчеркивает, что семейные ценности являются основополагающими и значимыми ценностями для личности, которые определяют ее жизненные ориентиры и стратегию человека в его жизнедеятельности в целом, направленной на реализацию потребностей в создании семьи и продолжении рода. Ценностные ориентации являются важным критерием для существования человека, без которых его жизнь теряет смысл. Система ценностей человека представляет собой совокупность жизненно важных и необходимых категорий, которые являются динамичными.

Важно также обратить внимание на то, что мировоззренческая подготовка кадрового потенциала органов внутренних дел к брачно-семейным отношениям должна быть основана на уважении к различиям в культуре и традициях, которые существуют в разных регионах и странах. Это позволит создать атмосферу толерантности и понимания между представителями разных культур и национальностей.

Таким образом, мировоззренческая подготовка кадрового потенциала органов внутренних дел к брачно-семейным отношениям является важным направлением этического воспитания, которое должно быть основано на уважении к семейным ценностям, традициям и культуре. Комплексный подход к этой проблеме и постоянная работа воспитателей и преподавателей позволят сформировать высококвалифицированных и морально-этических лидеров военной сферы и органов внутренних дел.

В качестве основных инструментов формирования и развития традиционных семейных ценностей в вузе предлагается использовать организацию семейно-ориентированных мероприятий, включая просветительские семинары по семейной тематике, а также дополнение локальных актов вузов мероприятиями, направленными на формирование традиционных семейных ценностей. Кроме того, необходимо проводить курсы повышения квалификации преподавателей, ответственных за воспитательную работу в учреждении, создавать учебно-методическую базу для организации и проведения различных учебных занятий на соответствующую проблематику, а также формировать и поддерживать тематические молодежные объединения, пропагандирующие традиционные семейные ценности.

Для достижения поставленных целей необходимо внести в план воспитательной работы конкурсы, дискуссионные клубы, конференции на тему материнства, отцовства, семьи, брака и духовно-нравственных

семейных ценностей. Кроме того, следует включать в календарный план работы празднование основных семейных праздников. Все эти меры помогут создать благоприятную атмосферу для формирования и развития традиционных семейных ценностей в вузе.

Необходимо организовывать различные мероприятия, направленные на формирование традиционных семейных ценностей, такие как тематические вечера, дискуссии, круглые столы, спортивные соревнования и другие. Кроме того, важно проводить работу с родителями курсантов МВД, организуя для них семинары и консультации по воспитанию детей и формированию семейных ценностей.

Важно также учитывать многокультурный характер современного общества и уважать разнообразие семейных ценностей, однако при этом необходимо сохранять и пропагандировать традиционные семейные ценности, которые являются основой здорового и гармоничного развития личности.

Таким образом, формирование и развитие традиционных семейных ценностей в вузе является важной задачей воспитательной работы. Для ее решения необходимо использовать различные методы и инструменты, такие как организация мероприятий, проведение курсов повышения квалификации, создание учебно-методической базы, пропаганда традиционных семейных ценностей через молодежные объединения и другие. Важно также учитывать многокультурный характер общества и уважать разнообразие семейных ценностей. Органы самоуправления курсантов вуза играют важную роль в организации воспитательной деятельности по формированию семейных ценностей курсантов

В контексте воспитательной работы в вузе, формирование традиционных семейных ценностей является одной из ключевых задач. Для достижения этой цели необходимо применять различные методы и инструменты, направленные на развитие когнитивных, мотивационно-ценностных и содержательно-деятельностных аспектов.

Когнитивный аспект предполагает обучение курсантов знаниям о своей семье, истории своего рода и семейных устоях. Это позволяет курсантам МВД осознать свою принадлежность к определенной семье и понимать важность семейных ценностей для личностного роста.

Мотивационно-ценностный аспект направлен на формирование у курсантов отношения к семье как одной из основополагающих ценностей человека. Это предполагает понимание масштабов роли семьи для индивида, стремление к осознанию и разрешению проблем, возникающих в семье.

Содержательно-деятельностный аспект предполагает формирование активной жизненной позиции во взаимодействии с различными поколениями своей семьи в многообразных формах совместного семейного



времяпрепровождения. Это позволяет курсантам укреплять семейные связи и развивать навыки коммуникации внутри семьи.

Для достижения поставленных целей необходимо использовать различные методы и инструменты, такие как организация мероприятий, проведение курсов повышения квалификации, создание учебно-методической базы и пропаганда традиционных семейных ценностей через молодежные объединения. Важно учитывать многокультурный характер общества и уважать разнообразие семейных ценностей, сохраняя и пропагандируя традиционные семейные ценности, которые являются основой здорового и гармоничного развития личности. Органы самоуправления курсантов вуза играют важную роль в организации воспитательной деятельности по формированию семейных ценностей курсантов МВД.

Важно не только формировать у курсантов традиционные семейные ценности, но и помогать им сохранять их в будущем, давая понимание о том, что семья – это основа жизни, и что ее ценности необходимо беречь и развивать.

В целом, формирование традиционных семейных ценностей является важным элементом воспитательной работы вузов. Оно помогает курсантам не только стать успешными профессионалами, но и научиться жить в гармонии с самим собой и окружающим миром. Поэтому, важно продолжать работу в этом направлении и создавать условия для формирования и сохранения традиционных семейных ценностей у курсантов.

Введение будущих офицеров МВД в общепринятые семейные устои является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки, направленной на формирование навыков и знаний, необходимых для успешной адаптации в семейно-брачных отношениях. Это, в свою очередь, способствует достижению государственных целей, связанных с преодолением депопуляции, борьбой с мутациями традиционных форм семейных союзов, социальным сиротством и снижением числа разводов.

Политический курс государства в отношении института семьи, ее проблем и вызовов, а также отношения общества к семейным ценностям, браку, семейному воспитанию детей и родительству изложен в Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной Правительством Российской Федерации. Она является основой для разработки стратегии и тактики воспитательной работы вузов, направленной на формирование традиционных семейных ценностей у курсантов и сохранение их в будущем. Такой подход помогает не только стать успешными профессионалами, но и научиться жить в гармонии с самими собой и окружающим миром. Важно продолжать работу

в этом направлении и создавать условия для формирования и сохранения традиционных семейных ценностей у будущих офицеров МВД.

В соответствии с данной концепцией государство ставит перед собой следующие задачи, направленные на формирование у молодежи понимания важности семьи и семейных ценностей, а также на создание условий для успешной адаптации молодых людей в семейной жизни. В частности, государство стремится к повышению качества семейного воспитания, поддержанию и развитию семейных ценностей и традиций, а также к созданию условий для поддержки молодых семей.

Таким образом, введение будущих офицеров МВД в общепринятые семейные устои является необходимым шагом в рамках реализации государственной политики в области семьи и брачно-семейных отношений. Это поможет не только формированию у курсантов необходимых навыков и знаний, но и способствует созданию условий для сохранения традиционных семейных ценностей и укрепления института семьи в нашем обществе.

Важно в этом контексте рассматривать задачи, направленные на формирование у молодежи понимания важности семьи и семейных ценностей, а также на создание условий для успешной адаптации молодых людей в семейной жизни. В рамках государственной политики в области семьи и брачно-семейных отношений, осуществляется стремление к повышению качества семейного воспитания, поддержанию и развитию семейных ценностей и традиций, а также к созданию условий для поддержки молодых семей.

В этом направлении выделяются следующие задачи: сохранение и поддержка семейного воспитания, включая содействие развитию культуры приоритетного семейного воспитания детей на принципах традиционных семейных ценностей; развитие воспитательной функции в образовательной системе, активной роли семьи в образовании и духовно-нравственном становлении будущих поколений; расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов, включая содействие пропаганде традиционных ценностей и норм поведения в медиапространстве; поддержку различных общественных объединений, ориентированных на популяризацию отцовства, материнства, большой и многопоколенной семьи, а также семейного устройства детей-сирот.

В ходе обучения будущих офицеров МВД воспитательными моментами будут являться строгое соблюдение распорядка дня, точность выполнения получаемых приказов, чистота закрепленной территории, ответственное отношение к суточным нарядам и другим задачам. Большое влияние на формирование личностных и профессиональных качеств будущих сотрудников МВД оказывают различные мероприятия

воспитательной работы, направленные на формирование знаний, умений и навыков, необходимых для успешной работы внутри министерства.

В послании Президента В.В. Путина Федеральному Собранию от 20 февраля 2019 года обозначено, что «Для нашего общества, для многонационального народа именно семья, рождение детей, продолжение рода, уважение к старшим поколениям были и остаются мощным нравственным каркасом. Мы делали и будем делать все для укрепления семейных ценностей. Это вопрос нашего будущего. Общая задача для государства, для гражданского общества, для религиозных организаций, политических партий и средств массовой информации».

Необходимо проводить систематическую работу с молодежью, организовывать различные мероприятия, направленные на формирование у них понимания важности семьи и семейных ценностей. Важно также создавать условия для успешной адаптации молодых людей в семейной жизни, поддерживать молодые семьи и помогать им в решении возникающих проблем.

Одним из ключевых инструментов воспитания семейных ценностей является образование. В рамках образовательной системы необходимо уделять большое внимание воспитанию молодежи в духе традиционных семейных ценностей, формированию у них навыков и умений, необходимых для успешной адаптации в семейной жизни. Важно также создавать условия для активной роли семьи в образовании и духовно-нравственном становлении будущих поколений.

Одним из способов повышения эффективности воспитания семейных ценностей является использование информационных технологий. Расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов, включая содействие пропаганде традиционных ценностей и норм поведения в медиaprостранстве, может значительно повысить эффективность этого процесса.

Важно также поддерживать различные общественные объединения, ориентированные на популяризацию отцовства, материнства, большой и многопоколенной семьи, а также семейного устройства детей-сирот. Эти организации могут оказывать значительную помощь в создании условий для успешной адаптации молодых людей в семейной жизни и поддержке молодых семей.

Таким образом, воспитание семейных ценностей является одним из ключевых направлений воспитания молодежи. Для успешного решения этой задачи необходимо проводить систематическую работу с молодежью, создавать условия для успешной адаптации молодых людей в семейной жизни, поддерживать молодые семьи и помогать им в решении возникающих проблем.

В современной педагогике, одним из ключевых столпов является педагогическая технология, которая используется для обоснования и разработки методов воспитания семейных ценностей у курсантов. Введение понятия «технология» в данном контексте происходит из необходимости алгоритмизации процесса. В соответствии с определением, данной в словаре русского языка С.И. Ожегова, педагогическая технология представляет собой совокупность методов, процессов и материалов, используемых в области деятельности, а также научное описание способов технического производства. В данном случае, продуктом являются знания, умения и навыки, которые необходимы для успешного воспитания молодежи в духе традиционных семейных ценностей.

Таким образом, использование педагогической технологии является необходимым инструментом для успешного воспитания семейных ценностей у курсантов. Она позволяет систематизировать процесс и разработать эффективные методы и материалы для достижения поставленных целей. Категория «технология» была заимствована из области технических наук, но успешно адаптировалась для использования в области педагогики.

Технология воспитания семейных ценностей у курсантов военных институтов включает в себя несколько этапов: целевой этап, организационно-содержательный этап, оценочный этап, коррекционный этап и результативный этап. Концепция данной технологии основывается на личностно-деятельном и аксиологическом подходах. Важным элементом данной технологии является формулирование определенного образа семьи, к которому курсанты должны стремиться в своей жизни. Семья в данном случае выступает как «надежный тыл», способный поддержать курсантов в любой ситуации.

Таким образом, использование педагогической технологии является необходимым инструментом для успешного воспитания семейных ценностей у курсантов. Она позволяет систематизировать процесс и разработать эффективные методы и материалы для достижения поставленных целей. Категория «технология» была заимствована из области технических наук, но успешно адаптировалась для использования в области педагогики.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеенко О.М. Ценности военной службы и проблемы повышения ее престижности в вооруженных силах :. канд. фил. наук: - М., 2016. – 149 с.
2. Алиханова Р.А. Трансформация традиционных семейных ценностей чеченского народа в условиях глобализации и информатизации общества // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 3 (59). – С. 10-15.

3. Березина Т.Ю., Пузеп Л.Г. Формирование представлений о традиционных семейных духовно-нравственных ценностях у студентов педагогического вуза // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 10. – С. 31-35.

4. Карсанов Э.Х. Воспитание военнослужащих как система // Вопросы науки и образования. 2018. №19 (31). С.55-63.

5. Соболева Т.Г., Самохвалова Е.В. Формирование традиционных семейных ценностей у молодежи как приоритетная задача воспитательной работы образовательной организации высшего образования // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе: Материалы докладов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием по воспитательной работе. – Барнаул: Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2022. – С. 122-126.

6. Филимонов И.А., Поминова О.Л. Проблема осознания семейных ценностей у курсантов военных образовательных организаций высшего образования // Научное мнение. 2020. № 4. С. 41-47.

УДК 378

#### **ОБ ОПЫТЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТОВ – СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Комарова Эмилия Павловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода  
Воронежский государственный технический университет  
E-mail: vivtkmk@mail.ru*

*Ярицева Ирина Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков*

*Рыбакова Лариса Владимировна, кандидат филологических наук старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Сочинский институт (филиал) РУДН  
E-mail: ireneyartseva@mail.ru, lvr2310@mail.ru*

**Аннотация:** в статье рассматривается опыт применения метода совместной учебной деятельности в лингвистическом вузе; приведены типичные сценарии организации аудиторного занятия с использованием данного метода, проанализированы такие аспекты, как сочетание совместной и индивидуальной учебной деятельности, роль преподавателя, контроль и оценивание.

**Ключевые слова:** совместная учебная деятельность, обучение в сотрудничестве, групповая работа, современные методы обучения.

Личность современного молодого человека формируется в условиях беспрецедентного расширения социокультурного пространства, меняющихся потребностей рынка труда и принципиально новых способов получения знаний. Все это требует разработки и внедрения инновационных подходов в вузовском образовании, соответствующих требованиям времени.

Говоря об инновационных подходах в высшем образовании, мы понимаем, что это не просто использование все усложняющихся цифровых технологий, но и современные методы организации аудиторной и самостоятельной работы студентов, направленные на формирование поликультурной личности, способной быстро адаптироваться к меняющимся условиям жизни и эффективно взаимодействовать с другими людьми в профессиональном и, в том числе, мультикультурном контексте.

Перечисленные приоритеты указывают на первостепенную значимость развития способности к социальному взаимодействию путем формирования навыков и умений командной работы.

Сказанное определяет актуальность применения и всестороннего исследования методов обучения, основанных на идеях сотрудничества.

Интерес ученых и педагогов к методу совместной деятельности (далее – метод СД) не ослабевает в течение полувека. Это связано не только с высокой социальной востребованностью данного метода, но и такими его характеристиками, как междисциплинарность теоретического знания и универсальность практического применения.

Современные научные представления о методе СД строятся на интеграции знаний в таких областях, как социальная и педагогическая психология, психолингвистика, теоретическая и практическая педагогика, теория коммуникации. Теория СД, как подчеркивают многие авторы, например [15], опирается на солидное теоретическое обоснование: принципы гештальтпсихологии Курта Коффки, идеи Курта Левина о социальной психологии общения в малых группах, теорию разрешения конфликтов и теорию кооперации и соревнования Мортон Дойча, культурно-историческую теорию развития личности Льва Выготского и его школы.

В зарубежных исследованиях все чаще встречается термин «field of collaborative learning» (дословный перевод: «область учебной деятельности в сотрудничестве»), который указывает на междисциплинарный характер соответствующих теоретических и эмпирических исследований.

Подтверждением педагогической универсальности является тот факт, что метод СД в малых группах применяется на всех уровнях системы формального образования, в неформальном и информальном образовании, в различных национальных системах образования. В системе высшего образования метод СД используется в различных предметных областях как отдельный элемент структуры урока, так и в качестве основного подхода в

рамках целого курса. Востребованность этого метода в высшем отечественном и зарубежном образовании связывается с такими актуальными тенденциями, как ориентация на активные формы учебной деятельности [6, 16], востребованность общепрофессиональных гибких навыков [13] и умения работать в команде [20], развитие совместной мыслительной деятельности как важного аспекта профессионального взаимодействия [2, 9]. Групповая работа в вузе рассматривается как наиболее эффективный способ формирования универсальных компетенций [4] и профессиональных компетенций по различным направлениям подготовки. Высказывается мнение о том, что грамотно организованное обучение в малых группах может стать одним из способов преобразования системы высшего образования [13].

Учитывая, что теоретические основания метода СД достаточно хорошо разработаны, актуальным направлением современного этапа исследований и основой эффективного использования метода является систематизация имеющегося опыта применительно к отдельным направлениям профессиональной подготовки и конкретным дисциплинам в различных учебных ситуациях.

**Цель данной статьи** – обобщить опыт практического применения метода СД в процессе подготовки специалистов по межкультурной коммуникации в лингвистическом вузе.

Авторы надеются, что описание имеющегося опыта использования метода СД применительно к отдельной дисциплине может быть полезно преподавателям высшей школы при выборе способов организации учебной деятельности студентов, а представленное обобщение сделанных наблюдений внесет вклад в дальнейшую разработку теории совместной учебной деятельности.

Прежде чем перейти к систематизации нашего опыта, следует пояснить некоторые особенности ключевой терминологии. В зарубежной научной литературе принято различать два способа организации СД: кооперацию (cooperation) и сотрудничество (collaboration). Соответственно употребляются термины cooperative learning и collaborative learning. В отечественных источниках для первого метода обычно употребляется «совместное обучение», «совместная учебная деятельность», реже – «кооперативное обучение». Для второго обычно – «обучение в сотрудничестве», реже – «коллаборативное обучение» (в основном в работах, посвященных использованию новых информационных технологий, например в [7]). Перечисленные выше русскоязычные термины часто употребляются взаимозаменяемо. Так, например, в переводе книги Дэвида Джонсона и соавторов о совместной учебной деятельности [3] термин «cooperative» переводится как «сотрудничество».

На наш взгляд взаимозамена вполне оправдана, если речь идет о совместной учебной деятельности как общем подходе к обучению. Именно в этом значении термины “cooperation” и “cooperative learning” используют, например, Дэвид и Роберт Джонсоны в упомянутой выше книге и других научных работах.

Однако, когда речь идет о практическом применении той или иной стратегии СД в учебном процессе, мы разделяем точку зрения тех авторов, которые указывают на отличие технологии совместной учебной деятельности (cooperation) от сотрудничества (collaboration).

Принципиальным моментом здесь являются различные способы получения конечного результата.

*Совместная учебная деятельность* описывается как ситуация, в которой задание/задача разбивается на подзадачи, которые разрабатываются индивидуально участниками группы, затем результаты объединяются, обсуждаются и совместно формируется окончательный ответ/ решение [19]. В совместной деятельности каждый вносит свою долю знаний, которой не владеют остальные участники. Таким образом, максимально возрастает позитивная взаимозависимость (positive interdependence) членов группы и личная ответственность (individual accountability) каждого участника за конечный результат [17], т.к. каждый участник владеет необходимой для выполнения задания частью учебного материала.

*Сотрудничество* предполагает, что члены группы совместно разрабатывают пути решения задачи, опираясь на свои индивидуальные знания и опыт. Элемент деления на подзадачи отсутствует. Характер СД в основном исследовательский, когда не существует четкого плана или процедуры для решения проблемы. Бейкер (Baker M. J.) характеризует сотрудничество как процесс диалогического мышления и подчеркивает, что СД - это «соконструирование (когнитивно-лингвистическое) представлений о проблемной ситуации» (coconstructing (cognitive-linguistic) representations of a problem-solving situation) [14]. Результат сотрудничества не всегда поддается прогнозированию.

В данной статье мы используем термины

- «совместная деятельность» («СД») и «метод СД» в качестве зонтичных терминов для описания общего подхода к обучению, основанному на активной групповой деятельности;

- «технология совместной учебной деятельности» и «технология сотрудничества» для определения двух базовых стратегий применения метода СД.

Как было сказано выше, СД успешно используется в преподавании различных дисциплин. Однако, на наш взгляд, для дисциплин лингвистического профиля использование метода СД может быть особо

эффективным, так как иноязычная коммуникативная компетенция – это прежде всего коммуникативная компетенция, а научиться коммуникации можно только в процессе коммуникации.

На занятиях по дисциплине «Практикум по межкультурной коммуникации» метод СД применяется регулярно, так как позволяет максимально увеличить время коммуникативной активности каждого студента и является оптимальным с точки зрения формирования профессиональных компетенций.

На аудиторных занятиях мы в основном используем следующие формы организации рабочих групп:

- пары постоянного состава и
- малые группы (три-пять участников) переменного состава.

Согласно типологии Д.Джонсона и Р.Джонсона мы используем неформальный тип СД (informal cooperative learning) [17], когда создаются временные группы для совместной работы в рамках одного аудиторного занятия. Неформальный тип обычно противопоставляется формальному, который используется для постоянной совместной аудиторной работы в течение длительного времени [там же].

Продолжительность СД может варьироваться от нескольких минут до целого аудиторного занятия в разных учебных ситуациях. При определении продолжительности и выборе той или иной технологии СД мы руководствуемся следующими факторами:

- тип задачи,
- цель задания, в состав которой входит задача,
- место задания в структуре изучаемой темы/курса.

Например, для учебно-познавательных задач, связанных с приобретением и передачей знаний больше подходит технология совместной деятельности. Для учебно-практических задач проблемного характера, требующих разработки или выбора оптимального решения, - технология сотрудничества. Для некоторых продолжительных видов аудиторной деятельности (например, при работе с кейсами), включающих комплекс заданий, мы используем комбинацию технологий СД.

Как следует из определения, данного выше, *сотрудничество* – это способ совместной исследовательской деятельности, опирающийся на индивидуальные знания и опыт обучающихся. Соответственно, *со-конструирование* нового знания возможно, если технология сочетает элементы индивидуальной и совместной мыслительной деятельности. Схема сочетания приведена в таблице 1, где И – индивидуальная учебная деятельность, С – сотрудничество.

Таблица 1. Сочетание индивидуальной и совместной деятельности

Этапы учебной деятельности	Тип деятельности	Мыслительные и речемыслительные операции
----------------------------	------------------	--

1.Отсылка к изученному	И	вспоминание известного, обдумывание (критический анализ известного)
2.Активизация имеющихся знаний	С	сравнение знаний, аргументирование, построение гипотезы
3. Добавление нового знания	И	восприятие и обдумывание нового знания, сравнение данного знания с выработанным на этапе 2
4. Применение полученного знания в новой ситуации	С	анализ и систематизация опыта, сравнение теоретической модели с эмпирическими данными, со-конструирование нового знания
5. Выводы	С	оценка эффективности нового метода, аргументирование

Из таблицы видно, что *технология сотрудничества* предполагает сбалансированное сочетание индивидуальной и совместной учебной деятельности в группе. Специфической особенностью технологии сотрудничества является синхронность как совместных, так и индивидуальных учебных действий при решении каждой отдельной задачи, что обеспечивает высокую степень общего внимания, направленного на определенный аспект задания [14] и эффективность взаимодействия в процессе совместно-диалогической познавательной деятельности [2]. Из сказанного следует, что ключевыми моментами в разработке сценария аудиторного занятия с использованием технологии совместной учебной деятельности и технологии сотрудничества являются 1) точность и четкая алгоритмизация формулировок отдельных задач задания и 2) обеспечение контроля за результативностью каждого этапа деятельности.

Сами формулировки заданий должны давать план действий, необходимых для решения поставленных задач. С этой целью мы используем пошаговую систему постановки задач и включаем активные глаголы, последовательность сочетания которых в системе представляет собой алгоритм действий: *вспомните(известное) – подумайте- запишите – сравните - аргументируйте – выработайте – ознакомьтесь (с новым) – примените – обсудите – оцените*. Пошаговая экспликация учебных действий способствует непроизвольному запоминанию алгоритма и готовит почву для самостоятельного воспроизведения последовательности действий как в дальнейшей учебной деятельности, так и в будущей профессиональной деятельности.

Очевидно, что те же учебные действия можно выполнить индивидуально. Но озвучивание своих знаний и мыслей в ходе обсуждения способствует более глубокому усвоению материала, а обмен мыслями с напарником часто расширяет перспективу, давая импульс для новых идей и решений.

Система задач дается с указанием времени на выполнение. Такое ограничение развивает умение управлять своим временем и повышает

степень концентрации на решении конкретной задачи. При работе по технологии сотрудничества регламентация времени особо актуальна. Это связано с явлением, которое описывается в теории СД как «эффект заражения»: идея одного участника стимулирует поток идей других. В этом случае важно направить личную активность участников на решение поставленной задачи и избежать перерастания конструктивного обмена идеями в беседу на отвлеченные темы. особенно велика опасность отвлечения внимания от решения задачи сотрудничества в случаях обращения к собственному опыту.

Как показывает наша практика, во время обсуждения собственного опыта коммуникативная активность студентов значительно возрастает. Поэтому помимо прямого ограничения по времени, мы используем тактику подсказывания, направляя активность студентов в нужное русло. Тактика подсказывания и ограничение времени в данном случае являются способами внешнего регулирования совместной деятельности.

Для контроля результатов мы используем различные схемы: студент – студент (взаимоконтроль, сравнение мнений в процессе обсуждения), студенты – преподаватель (фронтальный опрос, голосование), студент – источник (самоконтроль), а также возможности электронной образовательной среды: тестирование и опросы. Выбор зависит от таких факторов, как характер задания по типу мыслительной деятельности (вспоминание, прогнозирование, обсуждение и т.д.), тип результата (однозначный ответ или гипотеза/мнение), возможность использования электронной образовательной среды.

При планировании типа контроля мы руководствуемся следующими основными принципами.

1) Результат выполнения каждой задачи должен быть проконтролирован. Иначе нельзя переходить к следующей задаче.

2) Контроль не обязательно предполагает оценку результата по критерию «верно/неверно», но обязательно фокусирует внимание обучающихся на результате деятельности.

Для тех случаев, где обучающимся предлагается выбор из ограниченного набора вариантов ответа, эффективен онлайн опрос с использованием электронной образовательной среды вуза. Опросы и тестирование онлайн дают возможность быстро и синхронно опросить весь класс и выявить пробелы в знаниях в случае повторения материала, а также определить степень усвоения нового материала и скорректировать неверное или недостаточное понимание отдельных аспектов темы занятия. Поэтому применение данного вида контроля на финальном этапе задания предполагает обсуждение ответов всем классом с участием преподавателя.

Отметим, что на этапе обсуждения мы сталкивались с таким явлением, как несогласие с «правильным ответом», которое принимался как

возможное, если студенты могли аргументировать свой нестандартный выбор. Это особо интересный случай с точки зрения формирования интеллекта обучающихся, так как аргументированное доказательство альтернативного решения не только демонстрирует высокий уровень критического мышления отдельных студентов, но и стимулирует всю группу к активной мыслительной деятельности.

В некоторых случаях выбор формы контроля зависит от особенностей учебной группы. Например, если группа или отдельные студенты склонны к развитию дискуссий по любому вопросу, а в задачи преподавателя не входит длительное обсуждение, то эффективным способом может быть простое голосование по принципу «за и против» с последующим изложением своих аргументов одним или двумя студентам по выбору преподавателя. При этом для поддержания активности остальных студентов классу дается задание дополнить список аргументов.

Общая схема *технологии совместной учебной деятельности* состоит из трех обязательных этапов.

*Первый этап* – индивидуальное изучение материала. Каждый участник группы изучает одну из задач общего задания и становится экспертом в узкой области знания, которое необходимо группе для выполнения общего задания.

*Второй этап* – совместное изучение материала. Во время групповой работы каждый участник обучает остальных членов группы своему аспекту задания.

*Третий этап* – совместное выполнение общего задания.

Сценарий совместной учебной деятельности имеет общие черты с техникой Jigsaw Classroom, которую разработал американский социальный психолог Эллиот Аронсон в 1971г. Наш вариант применения технологии совместной учебной деятельности отличается от классической техники Jigsaw по следующим двум параметрам.

1) На первом этапе мы в большинстве случаев выносим индивидуальные задачи на время внеаудиторной самостоятельной работы, так как обычно предполагается значительный объем учебной работы.

2) Мы вводим третий, исследовательский этап, нацеленный на совместную мыслительную деятельность и со-конструирование нового знания в процессе диалогической деятельности.

Выполнение первого этапа в ходе аудиторного занятия мы считаем целесообразным только в том случае, если объем текстового материала для индивидуального изучения невелик или если вся учебная группа работает с одним текстом (опять же небольшим по объему), но, по заданию, разные студенты должны обработать различные аспекты текста. В противном случае возникают неоправданные затраты аудиторного времени.

Кроме того, особенности индивидуального стиля обучения приводят к

тому, что студенты заканчивают обработку материала в разное время. Образуются минуты «простаивания», которые приходится заполнять. Как вариант мы иногда используем дополнительный этап в начале аудиторной работы – совместную работу экспертных групп. Студенты, подготовившие один и тот же материал, объединяются для сравнения результатов своей работы и выработки единой стратегии презентации материала. Для студентов это дополнительная коммуникативная практика по обсуждению результатов своей самостоятельной работы. С точки зрения места в технологии этот этап является точкой текущего контроля в форме взаимоконтроля, позволяющего студентам восполнить возможные недоработки.

В процессе использования техники Jigsaw был выявлен еще один интересный момент. Известно, что в аудитории всегда могут быть студенты, не выполнившие домашнее задание. В обычном режиме работы, например, опросе, таким студентам иногда удается «проскользнуть» без замечаний со стороны преподавателя. В данном случае этот вариант практически невозможен, т.к. при формировании рабочих групп подобные студенты вынуждены признать свою несостоятельность.

Введение третьего, исследовательского, этапа мы расцениваем как обязательное для высшей школы. В контексте образования 4.0 применительно к подготовке специалистов приоритетным считается продуктивный метод [1], ориентированный на аналитическую и творческую обработку информации.

Мы разделяем мнение тех ученых, которые считают, что не стоит отказываться от традиционных методов, так как эффективным может быть только сочетание репродуктивного и продуктивного методов [8]. Особенно актуален такой подход к обучению в лингвистическом вузе, т.к. грамотное и адекватное ситуации использование языковых средств невозможно без предварительного запоминания и воспроизведения значительных объемов текстов на иностранном языке.

Таким образом, сочетание двух первых (репродуктивных) этапов и третьего этапа (продуктивного) и дает возможность сбалансировать продуктивные и репродуктивных методы.

В дополнение к приведенным выше комментариям относительно каждой технологии СД, рассмотрим некоторые вопросы практического применения метода СД как общего принципа организации учебной деятельности.

Выбор способа организации группы рассматривается многими специалистами в области СД как важная составляющая метода СД. Как указывает Бейкер (Baker M. J.), теоретически, при создании группы необходимо учитывать целый ряд параметров, связанных с характером задачи, индивидуальными характеристиками членов группы и

особенностями межличностных отношений участников, но на практике это невыполнимо в силу многофакторности задачи [14], особенно при использовании временных групп. Поэтому в Европе, в основном, практикуется объединение обучаемых по принципу «пространственной близости» (spatial proximity) и «дружеских пар» (friendship pairs) [там же].

На занятиях по межкультурной коммуникации мы отдаем предпочтение двум способом составления рабочих групп: пары по пространственной близости (далее – «привычные пары») и малые группы (3-4 человека) случайного состава. При выборе способа мы руководствуемся принципом ситуативной целесообразности: исходим из того, какую роль в ходе аудиторного занятия играет СД (введение/повторение/применение учебного материала, обсуждение материала домашнего задания/ изученного на занятии) и какое время отводится на выполнение задания с использованием СД.

Преимущества СД в привычных парах связано с традиционностью данного вида учебной деятельности для аудиторных занятий. Как правило, значительное количество аудиторных заданий в любом практическом курсе выполняется именно в привычных парах. Даже при отсутствии в задании слов «обсудите с напарником», студенты самостоятельно регулярно используют эту форму работы. При этом состав пар достаточно стабилен. Для привычных пар характерно быстрое включение напарников в совместную деятельность как следствие знакомства с коммуникативным стилем партнера и уже ранее достигнутой слаженности в работе. Организация привычной пары не отнимает аудиторное время и требует со стороны преподавателя, в основном, хорошо сформулированной задачи.

Те же преимущества имеет СД в малых группах (более двух участников) постоянного состава. Однако в отношении постоянных групп выявлен один существенный недостаток - так называемая «проблема фрирайдера». Фрирайдерами называют нерадивых студентов, не вносящих свой вклад в общее дело и пытающихся «выехать» за счет остальных членов группы. Средством преодоления проблемы признается периодическая межгрупповая ротация участников [18].

Как показывает наш опыт, СД в привычных парах эффективна на этапах выполнения отдельных задач и может быть использована, например, для активизации изученного материала на начальном и конечном этапах выполнения заданий, а также для взаимоконтроля, т.е. во всех тех учебных ситуациях, для которых желательно избежать период адаптации обучающегося к новой коммуникативной ситуации.

Преимущества СД в группах случайного состава по сравнению с постоянными группами особо наглядно проявляются в дисциплинах коммуникативной направленности, в том числе, в практических курсах, связанных с межкультурной коммуникацией.

Это связано с тем, что при объективной невозможности создать на занятии реальную ситуацию общения представителей различных стран, сам принцип случайности в формировании групп является своеобразным инструментом моделирования ситуации межкультурного общения. Регулярная смена состава групп способствует снятию психологического барьера на начальном этапе коммуникации и формированию умения адаптироваться к новым моделям поведения новых партнеров в процессе СД. Так, каждый раз при первом формировании групп случайного состава мы наблюдаем замешательство всех и явное нежелание отдельных студентов покинуть свои привычные места и своих постоянных партнеров, т.е. выйти из зоны физического и, главное, психологического комфорта. Уже при вторичном формировании случайных групп эта трудность почти не наблюдается и совсем исчезает при регулярной ротации состава групп. Можно сказать, что психологический барьер в ситуации вступления в коммуникацию с новыми партнерами снимается автоматически при многократном повторении ситуации.

Что касается формирования умения адаптироваться к новым партнерам, то это более длительный процесс, затрагивающий эмоциональную сферу СД и требующий постоянного регулирующего участия преподавателя.

Остановимся на функциях преподавателя подробнее.

Вопрос о роли преподавателя затрагивается практически во всех зарубежных и отечественных работах, посвященных методу совместной деятельности. В зарубежных источниках для описания роли преподавателя обычно используется термин «monitoring», подразумевающий как систематическое наблюдение за совместной учебной деятельностью групп с целью регулирования, так и периодическую проверку результатов деятельности - контроль.

Мы определяем функцию преподавателя как контролирующе-регулирующую.

Контролирующая составляющая была описана выше.

Отличие регулирования от контроля мы видим в том, что регулирование предполагает вмешательство преподавателя в работу групп с целью корректировки самого хода деятельности (слаженности работы каждой группы и максимальной синхронности работы всех групп).

Наряду с уже рассмотренными примерами, одним из важных аспектов регулирования СД является предупреждение нарушения принципа партнерства, который затрагивает эмоциональную сферу деятельности. Желательно максимально исключить возникновение отношений доминирования (подавляющее эмоциональное воздействие) и соперничества (разобщающий эмоциональный фон) внутри рабочей группы, которые могут привести к разрушению атмосферы сотрудничества.

СД предполагает не только конечную, но и процессуальную

эффективность учебной работы. Поэтому важна каждая «мелочь» в организации самого процесса сотрудничества.

Например, как показала практика, важным организационным моментом формирования групп переменного состава, является маркировка рабочей группы - введение некоего единого условного знака для членов каждой группы. Смысл маркировки - в значительной экономии аудиторного времени на сбор группы. Кроме того, отлаженность процесса СД на этапе формирования групп дисциплинирует и дает пример слаженности в работе.

Удобный способ маркировки – цветные карточки, которые распределяются между студентами случайным образом перед началом совместной работы. Количество карточек каждого цвета равно количеству участников группы. После распределения карточек сбор группы происходит в считанные секунды и при этом исключается выбор партнеров на основании личных симпатий.

Взаимосвязь контроля и оценивания рассматривается во многих научных источниках, предназначенных для преподавателей, например, [15, 19]. В контексте СД контроль не обязательно предполагает выставление оценки в традиционном понимании, особенно, если СД используется в рамках небольшого по продолжительности фрагмента урока или отдельной части задания.

Все источники единодушно указывают, что выбор метода оценивания должен одновременно поддерживать групповую взаимозависимость членов группы и индивидуальную ответственность каждого. К этому следует добавить необходимость поддержания высокого уровня процессуальной учебной мотивации.

Считая, что учебная мотивация является важнейшим условием достижения обучающимися академических успехов, остановимся на этом вопросе более подробно.

Очевидно, что мотивация малой группы, возникающая в процессе совместной деятельности, в целом зависит от мотивации каждого члена группы. А процессуальная мотивация каждого обучающегося зависит от осознания успешности своей учебной деятельности [5]. Согласно психологическим теориям мотивации достижения, внутренние критерии успешности ориентированы на результативность деятельности и сравнение своих результатов с достижениями других [11]. Другими словами, каждый обучающийся должен осознать не только результативность групповой работы, но и успешность своей личной учебной деятельности как результат совместной деятельности.

Рассматривая преимущества совместной учебной деятельности с позиции теории мотивации в [21, 22], Славин подчеркивает, что традиционная соревновательная система оценивания понижает академические достижения. По мнению ученого, работа в сотрудничестве



способна изменить эту ситуацию. Мотивация, направленная на решение общей задачи (task motivation), усиливает учебную мотивацию всей группы. Согласно теории Славина, при совместной групповой работе необходимо оценить личные достижения каждого члена группы через индивидуальное тестирование и на этой основе дать оценку работе всей группы. При этом индивидуальное оценивание должно носить диагностический характер с тем, чтобы обучающиеся могли увидеть пробелы в своем знании, проанализировать причины (индивидуальные и групповые недоработки) и в дальнейшем восполнить пробелы и скорректировать совместную работу на последующих занятиях.

Кроме того, осознание студентом своего вклада в результативность работы группы повышает учебную мотивацию, стимулируя студента к продолжению деятельности и повторному использованию приемов, приведших к положительному результату [5].

На основании изложенного мы не практикуем традиционное финальное оценивание индивидуальных показателей каждого студента по результатам совместной деятельности. Этому способствует балльно-рейтинговая система оценивания, действующая в вузе, позволяющая выставить финальный балл за сам факт участия в аудиторной работе.

Применяя индивидуальное тестирование с оценкой (контрольный срез знаний) для некоторых заданий, мы предварительно объясняем студентам, что это способ диагностики уровня знаний, помогающий выявить пробелы и недоработки. Студентам, не справившимся с тестовыми контрольными заданиями, мы даем рекомендации по устранению пробелов и предоставляем отсроченную по времени повторную попытку для прохождения теста.

Подобная практика преследует еще одну цель – снятие тревожности некоторых студентов относительно понижения своей финальной оценки из-за недоработки других членов группы. Признаки подобной тревожности обычно проявляются на первых занятиях с использованием технологии совместной деятельности. При работе по этой технологии взаимозависимость каждого участника группы особенно сильна. Поэтому некоторые студенты неохотно присоединялись к группе, если в ее состав попадали «слабые» с их точки зрения студенты. Недоверие обучающихся друг к другу как источнику знаний может вызвать недоверие к новому знанию, полученному от другого студента, и свести на нет преимущества совместной деятельности. Задача преподавателя в данном случае – максимально уменьшить возможное недоверие. Этого можно добиться, сняв тревожность относительно понижения финальной оценки. Предоставление второй попытки индивидуального тестирования дает возможность «сомневающимся» самостоятельно отработать «чужой» аспект.

Возвращаясь к вопросу о соотношении контроля и оценивания и

учитывая сказанное о роли оценивания, мы считаем, что оценивание следует рассматривать как способ контроля.

При планировании сценария СД мы выделяем два типа контрольных заданий: диагностические и регулирующие. Функция диагностических – проверить и, в случае необходимости, скорректировать уровень знаний, имеющихся перед началом выполнения задания или полученных в ходе его выполнения. Функция регулирующих – зафиксировать результат выполнения промежуточных задач.

Контроль промежуточных результатов, во-первых, необходим для выявления недоработок и корректировки дальнейшей деятельности с тем, чтобы обеспечить достижение обучающимися успешного финального результата. Во-вторых, регулярная фокусировка внимания студентов на промежуточных результатах вырабатывает привычку анализировать и контролировать свою интеллектуальную деятельность. Соответственно, запускается связанный с рефлексией метакогнитивный процесс, одним из структурных элементов которого является самоконтроль действий, направленных на достижение познавательных целей [12].

*Способность к рефлексии и метапознанию* рассматриваются в современной педагогической психологии в качестве основных регулятивных механизмов учебной деятельности [10].

Для развития метакогнитивных способностей мы используем дополнительные вопросы, специально направленные на осмысление студентами своего опыта СД: просим студентов прокомментировать отдельные этапы своей деятельности в группе, оценить степень согласованности совместных учебных действий и интеллектуальных усилий, оценить свой вклад и вклад других участников, предложить пути улучшения эффективности совместной деятельности и т.п.

Как правило, студенты активно участвуют в подобных обсуждениях, а некоторые демонстрируют высокий уровень развития критического мышления, что, несомненно, стимулирует развитие аналитических и метакогнитивных способностей всей учебной группы. Однако вопросы, связанные с оценкой деятельности других студентов, у многих вызывают неоднозначную реакцию, особенно если требуется оценить деятельность в баллах.

Известно, что такой прием, как взаимное оценивание с выставлением баллов, рассматривается в некоторых источниках как один из методов оценивания СД. Наш же опыт указывает на неэффективность взаимного оценивания. Мы столкнулись с тем, что студенты явно завышают оценку других студентов, особенно членов своей малой группы. При обсуждении данного явления студенты сообщили, что затрудняются оценивать других студентов, так как не могут поставить низкий балл своим товарищам по учебе, так как боятся их обидеть и/или испортить отношения.

Что касается академической эффективности метода СД, отметим, что имеется внушительное количество эмпирических данных, подтверждающих эффективность использования СД в обучении. Так, Brame, C.J. & Biel, R. сообщают о 209-ти исследованиях, сравнивающих совместное обучение с конкурентным и индивидуальным у студентов высших учебных заведений [15]. Проведенный учеными анализ всей суммы исследований показал, что обучающиеся в совместных группах демонстрировали более высокие академические показатели. Кроме того, были отмечены более позитивное отношение к обучению и повышение самооценки.

Подводя итог обсуждению, следует отметить, что внушительный дидактический потенциал и очевидная корреляция преимуществ совместной деятельности в малых группах с приоритетными профессиональными качествами современного специалиста лежат в основе востребованности данного метода в высшем образовании вне зависимости от направления подготовки.

Лингво-когнитивный характер совместной деятельности делает этот метод наиболее оптимальной формой организации аудиторного занятия для дисциплин, связанных с коммуникацией.

Однако, как мы считаем, применение метода совместной учебной деятельности должно разумно сочетаться с традиционными для отечественного образования формами аудиторной и самостоятельной учебной работы.

Не стоит забывать, что данный метод был разработан на основе теорий социальной психологии для американского (а затем и западноевропейского) общества как альтернатива и реакция на засилье индивидуализма в системе образования. Перенесение метода в другую культуру требует учета различий в национальном менталитете. Согласно теории культурных измерений Г.Хофстеде, российское общество прямо противоположно американскому и многим западноевропейским обществам по таким параметрам, как индивидуализм /коллективизм и отношение к иерархии. Основываясь только на теории, можно предположить, что высокий уровень коллективизма не может не отразиться на характере взаимоотношений в группе. Например, может возникнуть опасность проявления группового фаворитизма, при котором на первый план выдвигаются интересы малой группы в ущерб общим для всего коллектива интересам и целям. А высокий уровень иерархии в российском обществе, применительно к образованию, делает авторитет преподавателя более значимым, чем в западноевропейских странах.

В свете сказанного мы полагаем, что одним из перспективных направлений изучения метода совместной учебной деятельности в российском высшем образовании может стать опирающийся на достижения

отечественной педагогики и психологии анализ влияния культурных особенностей на специфику применения данного метода.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голицина И. Н. Образование 4.0 в подготовке современных специалистов // Международный электронный журнал “Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society) - 2020. - №1.
2. Джакупов С. М. Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. №2. С. 180 – 188.
3. Джонсон Д, Джонсон Р., Э. Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Пер. с англ. 3. С. Замчук. СПб.: Экономическая школа, 2001 г. 256 с.
4. Кипина О. А., Коробейникова И. А. Формирование универсальных компетенций у студентов педагогического вуза в процессе групповой работы // Современное педагогическое образование. 2020. №3.
5. Кожевникова И. Г., Рыбакова Л. В. О процессуальной модели формирования иноязычной лингвистической компетенции // Вестник ВятГУ. 2017. №12.
6. Мандрикова Г.М. Технология совместного обучения: правила для преподавателя // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 254–258.
7. Павельева Н. В. Коллаборативное обучение как модель эффективной реализации образовательного процесса // Образование. Карьера. Общество. 2010. №3 (29).
8. Пичугина Г. А. Продуктивный и репродуктивный методы обучения в организации современного образования // Балканско научно обозрение. 2020. №4 (10).
9. Проненко Е. А., Цахилова К. О., Агасиян А. А. Технология совместного обучения как реализация совместной мыслительной деятельности: смысловые аспекты // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №2.
10. Прохоров А. О., Чернов А. В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 2. С. 82–93.
11. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб. : Речь, 2001. С. 17–23.
12. Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. №3.
13. Шилова С. А. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе //

Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. №4

14. Baker M. J. Collaboration in collaborative learning //Interaction studies. – 2015. – Т. 16. – №. 3. – С. 451-473.

15. Brame, C.J. & Biel, R. (2015). Setting up and facilitating group work: Using cooperative learning groups effectively. Vanderbilt University Center for Teaching.

16. Johnson D. W., Johnson R. T. Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. 2018.

17. Johnson, W. D., Johnson, T. R. (2019). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. Active Learning - Beyond the Future. doi: 10.5772/intechopen.81086

18. Joyce W. B. On the Free-Rider Problem in Cooperative Learning. Journal of Education for Business. Volume 74, 1999 – Issue 5. Pp.271-274.

19. Kaendler C., Wiedmann M., Leuders T., Rummel N., Spada H. Monitoring Student Interaction during Collaborative Learning: Design and Evaluation of a Training Program for Pre-Service Teachers // Psychology Learning and Teaching. 2015. Vol. 15, Issue 1. P. 44–64.

20. Michaelsen L. K., Knight A. B., Dee Fink L., eds. (2002). Team-based learning: a transformative use of small groups. New York: Praeger.

21. Slavin, R. E., Hurley E. A., Chamberlain A. Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd ed.). Ch. 9. Boston: Allyn & Bacon. URL:

22. Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? Anales de Psicología. 2014. 30(3), 785–791.

УДК 378

### ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ

**Федоров Валерий Аркадьевич**, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и технологии перевода

Воронежский государственный технический университет

E-mail: [vivtkmk@mail.ru](mailto:vivtkmk@mail.ru)

**Гревцова Вера Ивановна**, кандидат педагогических наук,

доцент кафедры иностранных языков

Сочинский институт (филиал) РУДН

E-mail: [vera-grevtsova@mail.ru](mailto:vera-grevtsova@mail.ru)

**Аннотация:** в статье анализируется важная проблема перевода деловой документации с английского языка на русский, его лексические и грамматические особенности.

**Ключевые слова:** деловая документация, перевод, специальная терминология, эквивалентность перевода, переводческие трансформации.

Актуальность исследования перевода деловой документации обусловлена ее повсеместным распространением на все сферы жизнедеятельности: дипломатическую, законодательную, управленческую, экономическую и многие другие. Деловая документация является средством взаимодействия между государственными органами, между физическими лицами для коммуникации и регулирования различных деловых отношений (договора, контракты), которые возникают в процессе производства, правовой, социальной, экономической и хозяйственной деятельности.

Основной целью деловой документации является достижение договоренности между двумя заинтересованными сторонами. Данная цель относится и к деловой переписке между различными компаниями или физическими лицами при заключении контракта, и к обмену нотами между государствами, и к установлению прав и обязанностей гражданина [12].

Международные документы не однородны, но могут быть представлены в разных группах, которые можно разграничить по функциям:

1) информативные документы: меморандумы, записки, отчеты, сообщения, заявления, доклады, обзоры, рабочие документы сессий;

2) регламентирующие документы: уставы, конституции, правила процедур, конвенции, договоры (письма-договоры, ноты-договоры), акты, пакты, соглашения, кодексы;

3) итоговые документы: резолюции, декларации;

4) резюмирующие документы: протоколы заседаний, резюме прений.

Необходимо учитывать, что особенности перевода деловой документации должны определяться типом самого текста и информацией. Очевидно, что текст договора купли-продажи в сфере международной торговли и официальный текст заседания Организации Объединенных Наций будут существенно отличаться и по содержанию, и, следовательно, по терминологии. Для каждой специфической сферы деловой документации прорабатывается установленная стандартная терминология.

Перевод деловой документации не может быть осуществлен «дословно», так как данный стиль является функциональным стилем языка и имеет специфические лексические, грамматические и стилистические особенности. Причем при переводе деловой документации не применимы методы перевода, которые применяются в художественной литературе [6].

По мнению многих ученых, занимающихся изучением текстов официально-деловых документов свойственна унификация, стандартизация, точность, логичность и лаконичность.

Унификация представляет приведение определенной информации к единому образцу и форме (договор, контракт).

Стандартизация документов представляет собой форму юридического закрепления проделанной унификации и степени обязательности и проявляется в официально-логическом способе изложения, в строгой формально-языковой организации текстовой структуры документов, именуемой в стилистике узуально-стилевым комплексом.

Точность является одной из основных характеристик деловой документации, является особенно важной для официально-деловых документов, означает точность словоупотребления, конкретность содержания при абстрактности, типизированности, «штампованности» средств выражения.

Для достижения точности словоупотребления в отчетах, уставах, законах, нотах и другой деловой документации имеется специфическая терминология.

Например:

*I beg to inform you,*

*I beg to move,*

*the above mentioned* (вышеупомянутый),

*here in after named* (именуемый в дальнейшем),

*on behalf of* и др.

В деловой документации финансово-экономической направленности встречаются специальные термины такие, как [5]:

*extra revenue* (дополнительный доход);

*taxable capacities* (налогооблагаемая база);

*liability to profit tax* (обязательства по налогу на прибыль) и др.

Дипломатической терминологии присущи следующие термины:

*High contracting parties,*

*to ratify an agreement,*

*memorandum,*

*pact,*

*protectorate,*

*extra territorial status,*

*pleni potentiary* и др..

В юридических документах встречаются такие термины и сочетания, как:

*the international court of justice;*

*casting vote;*

*judicial organ;*

*to deal with a case;*

*summary procedure;*

*a body of judges* и прочие [11].

Для всех областей деятельности в деловой документации используется собственная специфическая терминология, при этом в каждой сфере деловой документации встречаются особенности употребления и культурные реалии. [15].

Специальная терминология, является важнейшим элементом профессиональной коммуникации бизнесменов, политиков, дипломатов и позволяет участникам общения быстро понять друг друга при оформлении и заключении международных контрактов и договоров [10].

Терминологическая лексика несет в себе больше информации, чем другие области, поэтому употребление деловой документации отличается краткостью, лаконичностью и точностью изложения.

Лексика официального документа в любом случае должна быть доступна и полностью понятна адресату, поэтому применяемые в деловой документации термины должны быть освоены в достаточной мере, также понятны и известны специалистам и участникам деловых отношений. Появляющиеся новые термины в деловой документации необходимо дополнительно разъяснять, при этом обязательно точное сохранение уже установленных терминов и понятий в деловой документации [19].

Термины деловой документации противопоставляются на уровне семантики и образуют поля, имеющие узкоотраслевую или функционально-стилевую специфику и назначение, что позволяет говорящим воспринимать термины однозначно. Разновидности официально-делового стиля используют свою терминологию – условные или обычные слова с точным значением, которые всеми специалистами данной отрасли понимаются одинаково [3].

При переводе деловой документации от терминов необходимо отличать профессионализмы, которые называют понятия, но эти названия не являются официальными. В письменной речи деловой документации использование профессионализмов считается недопустимым.

Важно подчеркнуть, что для языка деловых документов свойственна традиционность средств выражения, которая ускоряет процесс создания фразеологических единиц типичных для данного стиля и заключается в наличии большого количества архаических слов и выражений.

В каждом деловом документе можно встретить использование таких слов, как:

here by;

henceforth;

aforsaid;

beg to inform и др. [7].

Для дипломатического языка свойственно употребление, как архаичных слов, так и некоторого количества латинских и французских слов и выражений, получивших своего рода терминологический характер в языке дипломатии. Наиболее часто встречаются латинские слова выражения [4]:

<i>persona grata</i>	<i>inter alia</i>	<i>ipso jure</i>
<i>contra pace</i>	<i>pro tempore</i>	<i>par passu</i>

В деловых документах дипломатической сферы часто встречаются французские заимствования:

compromised'arbitrage	harged'affaires	voirdire
-----------------------	-----------------	----------

Использование заимствований придает документам особую официальность. Заимствования употребляются в документах как клише, как единое целое, иногда инородное по природе, следовательно, перевод деловой документации осложняется еще и необходимостью сохранения различных архаичных выражений и заимствований и правильной передачи таких выражений с исходного языка официального документа на переводящий язык.

Необходимо учитывать, что в стиле деловых документов слова употребляются в основном в предметно-логических значениях. С данной особенностью связана и другая специфическая черта деловой речи – полное отсутствие образных средств: в текстах деловой документации нет метафор, метонимии или других приемов создания образности речи [6].

Основным значением изучения особенностей перевода деловой документации является достижение эквивалентности перевода, которая требует исчерпывающей передачи информации официального документа, полной передачи всех элементов текста и безоговорочного соответствия речевой норме, принятой в языке перевода для официальных текстов. Адресат перевода должен получить перевод в привычной языковой форме.

Эквивалентность перевода в лингвистике, при этом, учеными понимается по-разному и может быть достигнута на разных уровнях:

- на коммуникативном уровне;
- на морфологическом уровне (на уровне слова);
- на лексическом уровне;
- на уровне текста [17].

Достижение эквивалентности при переводе деловой документации на уровне текста вызывает следующие проблемы:

- возникающие на этапе восприятия текста документа в сфере деловой документации, так как понять юридические термины сложно;

- возникающие при переводе, так как передать нужно не общий смысл или ассоциацию, но точное значение исходного документа.

Ученый Бархударов Л.С. отмечал, что достижение эквивалентности перевода означает достижение адекватности, тем самым принимая понятия «эквивалентность» и «адекватность» перевода, как тождественные. Сущностью эквивалентности перевода является максимально возможная полнота передачи информации, заключенной в исходном тексте, в исходном языке (ИЯ) на язык перевода, переводящий язык (ПЯ) [2].

При этом для достижения эквивалентности обязательно используются «переводческие трансформации», понимаемые, как межъязыковые преобразования, которые способствуют ее достижению.

Наиболее полно теория эквивалентности представлена Комиссаровым В.Н., который отмечает многогранность понятия «эквивалентность». В своем подходе Комиссаров В.Н. выделяет пять типов эквивалентных отношений:

- 1) эквивалентность на уровне цели коммуникации,
- 2) эквивалентность на уровне описания ситуации,
- 3) эквивалентность на уровне «способа описания ситуаций»,
- 4) эквивалентность на уровне значения синтаксических структур,
- 5) эквивалентность на уровне значения словесных знаков [11].

При этом, в отличие от подходов многих лингвистов, Комиссаров В.Н. не воспринимает понятия «эквивалентность» и «адекватность», как тождественные, но разграничивает данные понятия.

В таком подходе эквивалентность отражает степень общности между текстами оригинала и перевода, адекватность носит оценочный характер. Текст перевода должен соответствовать тем задачам, ради которых перевод осуществлялся, следовательно, степень такого соответствия называется в данном подходе прагматической ценностью перевода. Если такая степень достаточна, перевод можно считать правильным (адекватным)[10].

Таким образом, очевидно, что от того, насколько качественно был выполнен перевод деловой документации, будет зависеть и качество перевода документа в целом. Для достижения эквивалентного перевода, следует учитывать некоторые языковые закономерности и соблюдать определенные условия. Основным условием достижения эквивалентного перевода деловой документации является понимание в различиях употребляемых терминов, которые можно определить в двух направлениях:

- лексико-грамматические различия;
- семантические и стилистические различия.

Не менее важным условием достижения эквивалентности перевода деловой документации является необходимость учитывать языковую картину мира в официально-деловой сфере исходного языка. Необходимо знать основные особенности менталитета носителей языка (в данном случае

представителей делового мира английской культуры), чтобы точно выбрать вид переводческой трансформации для достижения эквивалентности [14].

Также важным условием является учет семантических различий терминов деловой документации, и максимальное обеспечение соответствия объемов текста перевода объему текста в оригинале. Речь идет о том, что, несмотря на сложности перевода, нельзя сокращать официальный документ, сокращение неизбежно снизит эквивалентность перевода. Важным условием достижения эквивалентности перевода деловой документации является учет стилистических различий терминов и понятий исходного языка и переводящего языка [6].

С целью достижения эквивалентности перевода деловой документации необходимо говорить о применении переводческих трансформаций. Трансформация в целом определяется, как изменение формальных или семантических компонентов исходного текста при сохранении информации, предназначенной для передачи. Ученый Бархударов Л.С. отмечал, что переводческая трансформация представляет собой достижение эквивалентности (адекватности) перевода, вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков [2].

В частности, можно воспользоваться в целом классификацией трансформаций, предложенной Комиссаровым В.Н., который разделил все переводческие трансформации на следующие основные группы [11]:

- лексические трансформации,
- грамматические трансформации,
- лексико-грамматические трансформации,
- трансформации, имитирующие форму слова в исходном языке (транскрибирование, транслитерация, калькирование).

Трансформации, имитирующие форму слова, характеризуются тремя основными способами передачи смысла деловой документации.

1. *Транскрибирование* (транскрипция) представляет собой воспроизведение звуковой формы слова исходного языка с помощью букв переводящего языка.

2. *Транслитерация* представляет собой воспроизведение грамматической формы слова исходного языка также с помощью букв переводящего языка [8].

Как показывает практика переводов деловой документации, транскрипция и транслитерация чаще всего применяются при переводе терминов, встречающихся в официально-деловых документах. Методы транскрибирования и транслитерации чаще всего применяются при передаче названий официальных организаций, ведомств, политических режимов. На популярность данного метода оказывает влияние и тот факт, что на современном этапе модной стала тенденция внедрения «англицизмов» в русский язык. То есть даже тогда, когда термин можно

было перевести при помощи других переводческих трансформаций, применяется транскрипция или транслитерация, поэтому англицизмы занимают значительную часть в деловой документации. В частности, такое название, как «брифинг» (briefing – инструктаж) прочно вошло в русскую речь, хотя имеет эквивалентное значение в русском языке. Оправданным данные методы являются при переводе названия различных правительственных учреждений и организаций. Например: “*the Helms-Burton Act*” –закон Хелмса-Бертон [20]. Можно отметить, что название закона переведено с помощью транскрипции, транслитерации и калькирования, что позволило передать звучание, так и написание, причем часть термина, “*act*” была переведена как «закон» (более понятного для русского языка), с помощью калькирования. Примерами могут также служить слова: *stagnation* – стагнация, *sovereign borders* – суверенные границы; *point of sale* – точка продажи. Понятие «стагнация» переводится при помощи транскрипции, хотя имеет переводное значение на русский язык – застой. Такие явления, как «суверенные границы» и «точка продажи» являются устойчивыми образованиями в английском языке и применение способа транслитерации и транскрибирования является оправданным в данном случае.

3. *Калькирование* представляет собой воспроизведение морфемного состава слова или составных частей устойчивого словосочетания исходного языка на переводящий язык. Применяется данный метод довольно часто особенно при переводе официальных терминов и названий организаций.

*The United Nations Millennium Declaration*– Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций [17]. Калькирование позволяет очень точно передать и форму переводимого названия или термина, и передать содержание. То есть в отношении официальных названий калькирование позволяет достигать максимальной эквивалентности при переводе деловой документации. Однако иногда калькирование применяется без достаточных оснований, что приводит к засорению русского языка «англицизмами».

Лексические трансформации отличаются тем, что применяются на уровне лексики, то есть на уровне изменения значения слов. Лексические трансформации включают – конкретизацию, генерализацию, модуляцию, добавление или опущение [9].

4. *Модуляция* представляет собой особый вид лексической трансформации, при которой осуществляется замена слова или словосочетания исходного языка единицей языка перевода, значение которой логически выводится из значения исходной единицы [12]. Применение модуляции основано на логических связях исходного слова с русским словом, хотя данное явление намного шире. Модуляция приводит, в свою очередь, к двум видам изменений исходного слова [11]:

- семантический сдвиг в значении эквивалента;

- семантическое смещение эквивалента.

Семантический сдвиг в значении эквивалента приводит к изменению значения слова в исходном языке, но при этом позволяет сохранить семантическую связь русского слова с английским термином.

Семантическое смещение эквивалента приводит к полному разрыву значения эквивалента и выбранного соответствия, разрыв в данном случае означает разрыв логических связей между словом и переводом.

В рамках модуляции возможны два вида замен:

- логические замены, которые представляют собой выводы, сделанные на основе содержания контекста делового документа, данные замены обусловлены контекстуально-логическими связями;

- смысловые (ситуативные) замены, которые представляют собой не логические, но ассоциативные связи, которые обосновывают полную замену эквивалента, так как при замене смысл эквивалента сохраняется.

Логические замены при применении приема модуляции позволяют заменить в русском переводе содержание исходного английского слова, при удачном выборе логической замены смысл полностью сохраняется. Например: *“During the Conference on Disarmament to start the negotiations on the item “Prevention of nuclear war” and to consider the elaboration of an international instrument of a legally binding character...”*. «Во время конференции по разоружению начать переговоры по пункту ее повестки дня «Предотвращение ядерной войны» и рассмотреть разработку международного документа юридически обязательного характера...» [18].

Можно отметить, что термин *“an international instrument”* был переведен на русский язык при помощи приема модуляции, как *“международный документ”*. Замена является логической, так как слово *“instrument”* является многозначным термином. Инструментом предотвращения войны может быть действие, событие и документ. Замена была логической и контекстуально обусловленной, так как в контексте речь шла о принятии именно документа (соглашения) по предотвращению ядерной войны, документ являлся инструментом. Поэтому выбор переводческой трансформации – логической замены в рамках модуляции – был обоснованным и обеспечивает эквивалентность. Модуляция в данном примере четко демонстрирует наличие причинно-следственной связи, и замена, поэтому является логической. Логические замены позволяют сохранить номинативность и точность перевода [19].

В качестве примера смысловой замены в рамках модуляции можно привести пример перевода безпричинно-следственной связи. *“We commit to intensify our efforts to prevent and address, with a view to eliminating...”*. «Мы обязуемся активизировать свои усилия по профилактике и преодолению (на предмет искоренения)...» [17]. Можно четко увидеть, что слово *“address”* было переведено при помощи русского слова «преодоление», что не

является значением данного слова в принципе. Однако применение перевода «обращаться» для *“address”* полностью лишило бы данное предложение смысла на русском языке. Модуляция в виде ассоциативной замены без причинно-следственных связей в данном случае полностью оправдана, так как повысилась эквивалентность перевода. Прямой перевод данного термина по словарному значению привел бы к потере эквивалентности перевода.

5. *Конкретизация* представляет собой такой прием переводческой трансформации, при которой осуществляется замена слова или словосочетания исходного языка с более широким предметно-логическим значением на слово или словосочетание языка перевода с более узким значением. Происходит в некотором роде «сужение» понятия [11]. Например: *“We reaffirm our recognition that “traffic in persons” shall mean... slavery or practices similar to slavery...”* «Мы подтверждаем свое признание того, что «торговля людьми означает... рабство, или обычаи, сходные с рабством...». Многокомпонентный термин *“practices”* имеет гораздо более широкое значение, чем выбранный переводчиком термин «обычай», следовательно, был применен прием конкретизации. Выбранный термин «обычай» обусловлен тем, что для некоторых стран или регионов рабство является не практикой, а именно обычаем, то есть привычным делом. В данном случае эквивалентность перевода была несколько нарушена, но применить другие приемы не представлялось возможным, применение выражения «практики, сходные с рабством» полностью нарушило бы смысл высказывания, следовательно, конкретизация является оправданной.

6. *Генерализация* представляет собой трансформацию, при которой выполняется замена единицы исходного языка, имеющей более узкое значение, единицей языка перевода с более широким значением и является приемом, противоположным рассмотренному выше приему конкретизации.

*“...to enable the collation of any additional detailed information that may be necessary...”* [16]. «...с тем, чтобы иметь возможность получать и анализировать любую дополнительную подробную информацию, которая может потребоваться». В оригинале *“the collation”* означает дословно «сопоставление» и является однокомпонентным, однако при переводе переводчик расширил значение слова «сопоставлять», как «получать и анализировать». Применение генерализации является оправданным, так как, исходя из контекста, требовалось именно детальное изучение и анализ информации.

7. *Добавление* представляет собой переводческую трансформацию, которая требует более подробного рассмотрения оборота, который переводчику представляется в некотором роде свернутым (сжатым). Добавление означает расширение языкового оборота без дополнений с

точки зрения смысла предложения. Добавление применяется довольно редко.

8. *Опущение* представляет собой упущение в переводе семантически избыточных слов, значения которых не представляются важными или впоследствии легко восстанавливаются в контексте. Метод опущения также довольно редко встречается в официально-деловой документации [11].

Грамматические трансформации, в отличие от рассмотренных выше лексических трансформаций, изменяют саму структуру предложения или другие грамматические категории при переводе деловой документации.

Выделяют следующие грамматические трансформации при переводе официально-деловых документов с английского языка на русский [7]:

9. *Грамматическая замена*,

10. *Деление/ парцелляция*.

11. *Объединение/ интеграция*.

12. *Перестановка (слов, компонентов)*.

Лексико-грамматические трансформации преобразуют как лексику, так и синтаксические структуры оригинала, данные приемы включают:

13. *Антонимический перевод*.

14. *Компенсация*.

15. *Описательный перевод*.

Описание также не часто применяется при переводе деловой документации, но является необходимым приемом переводческой трансформации. Применяется описание в том случае, когда в языке, на который осуществляется перевод, нет употребленного в языке оригинала понятия, термина, явления. Описательный перевод позволяет переводчику детально описать исходный термин [10]. "...the United States had developed the *Marshall Plan* to help restore Europe, guided by the pillars of sovereignty, security and prosperity" [18]. «Соединенные Штаты разработали Программу восстановления Европы, чтобы помочь восстановить Европу, руководствуясь основами суверенитета, безопасности и процветания». Переводчик применяет описательный перевод, в результате чего дважды повторяет «восстановление» Европы и «восстановить» Европу. Данный прием является оправданным, так как для русскоязычного человека примененный официальный термин «план Маршалла» вообще ничего не значит. Описав назначение и суть «плана Маршалла» как «программу по восстановлению Европы» переводчик достигает более высокой эквивалентности и избегает проблемы непонимания значения.

Таким образом, на основании изученных в литературе материалов по переводу официально-деловой документации, можно сделать вывод, что чаще всего используются следующие переводческие трансформации: транскрибирование и транслитерация, калькирование, модуляция, генерализация, конкретизация, описательный перевод.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алонцева, Н.В. Лексико-грамматические особенности дипломатических текстов официально-делового стиля / Вестник Минского государственного лингвистического университета, 2003, №11. С.7-15.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Винокур, Т.Г. Употребление языка как основной предмет стилистики / Стилистика русского языка: Жанрово-коммуникативный аспект стилистики текста / В.Н. Виноградова, Т.Г. Винокур, Л.И. Еремина и др. – М.: Наука, 1987. С. 18-27.
4. Влахов, С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. – М., «Международные отношения», 1980. – 241с.
5. Гальперин, И.Р. Стилистика английского языка: учебник. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Либроком, 2010. – 336 с.
6. Даниленко, В.П. Русская терминология опыт лингвистического описания. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
7. Добровольский, Д.О. Факторы сочетаемости: семантика, прагматика / Русский язык в научном освещении, 2005. № 10 (2). С. 43–87.
8. Добрынина, Н. Г. Как правильно составить деловой документ на английском языке: учебное пособие. – М.: Проспект, 2018. – 212 с.
9. Елисеева, В. В. Лексикология английского языка: учебник. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 260 с.
10. Ермошин, Ю.А. Обучение специалистов в области международных отношений профессиональному дискурсу (жанр официальных публичных выступлений) / Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 280 с.
11. Засорина, Л.Н., Берков В.П. Понятие валентности в языке / Вестник Ленинградского университета. Сер. истории, литературы и языка. 1961. Вып. 2, № 8. С. 133–139.
12. Калюжная, В.В. Стилль англоязычных документов международных организаций. – М.: Наука, 1982. – 122 с.
13. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
14. Кузнец, М.Д. Стилистика английского языка: учебное пособие. – Ленинград, 1960. – 175 с.
15. Левитан, К. М. Юридический перевод: основы теории и практики: учебное пособие. – Екатеринбург: ИД «Уральская государственная юридическая академия», 2018. – 351 с.
16. Ломтев, Т.П. Общее и русское языкознание (сборник трудов). – М., 1976. – 314 с.



17. Маковский, М.В. Лингвистическая комбинаторика: опыт топологической стратификации языковых структур. – Москва: Ленанд, 2014. – 232 с.

18. Михайлов, В.А. Смысл и значение в системе речемыслительной деятельности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992.

19. Чиркина, М. И., Юшина Е. В. Анализ практики юридического и финансово-экономического перевода. – М.: Инфра-М., 2019. – 282 с.

20. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Ленинград: Наука, 1974. – 428 с.

УДК 81.272

#### **К ВОПРОСУ О ВЫДЕЛЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ**

*Федоров Валерий Аркадьевич, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и технологии перевода*  
Воронежский государственный технический университет  
E-mail: [vivtkmk@mail.ru](mailto:vivtkmk@mail.ru)

*Телегина Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков*  
Сочинский институт (филиал) РУДН  
E-mail: [olya-telegina@yandex.ru](mailto:olya-telegina@yandex.ru)

**Аннотация:** данная работа посвящена анализу лингвистических особенностей языковой личности и ее лингвокреативного потенциала, современных лингво-правовых тенденций интернет-коммуникации, общих и частных характеристик интернет-коммуникантов. Обосновывается признание социальных сетей отдельным видом медиaprостранства.

**Ключевые слова:** языковая личность, коммуникативное поведение, медиaprостранство.

**Введение и постановка вопроса.** Различные аспекты, вопросы, проблемы межкультурной коммуникации, которые являются научным полем исследований, приобрели в последние десятилетия отклик во всем мире. Проводится анализ типов взаимодействия между представителями различных лингвокультур, изучение факторов, оказывающих положительное или отрицательное влияние на результат коммуникативного взаимодействия, иными словами, изучается коммуникация, ее роль и значимость в обществе, а также коммуникационные методы, системы, процессы и закономерности их функционирования и развития. Результаты данных исследований позволяют разносторонне проанализировать коммуникативное поведение языковой личности. Базовыми теориями

межкультурной коммуникации считаются теория адаптации, координированное управление значением и теория правил, риторическая теория, конструктивистская теория. Также, обширно изучается психологическая сторона межкультурной коммуникации.

В качестве субъекта коммуникации выступает языковая личность, которая характеризуется с позиции коллективности и индивидуальности. Вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни языковой личности представляют структуру языковой личности. Общеизвестно, что языковая организация личности проявляется в лингвистическом пространстве, в поведенческих стереотипах, дискурсе, в ходе восприятия окружающей действительности, в реакциях, в применении зафиксированных значений языковых единиц и смыслов текстов. Коммуникативное поведение понимается как функционирование норм и традиций общения, характерных для социальной, возрастной, гендерной группы, народа в целом, а также отдельной личности. Устойчивая совокупность мыслительных процессов, определяющих национальное коммуникативное поведение, понимается, как коммуникативное мышление. Поскольку происходит постоянное и неразрывное развитие общества и языка, появляются новые средства общения и передачи информации, то исследования коммуникативного поведения личности остаются актуальными и обуславливаются интересом современных исследователей к лингвокультурологическому и прагматическому аспектам изучения языка, с активным изучением стилей общения.

#### **Признание социальных сетей отдельным видом медиaprостранства.**

Социальные сети в настоящее время признаны новой, но в тоже время широко распространенной формой коммуникации, которые наряду с пользой могут приносить и опасность для общества. Интернет-коммуникация как предмет научного исследования изучается всесторонне гуманитарными дисциплинами. Так, современная наука рассматривает соцсети не только с позиций лингвистики, но и, например, с точки зрения медиадискурса, соцсети определяются, как культурные матрицы интернеткоммуникации [18]; с позиции экономики и бизнеса – инструмент маркетинговых коммуникаций; социально-политический взгляд - как средство политической коммуникации, социального воздействия и взаимодействия [16]; психологи считают, виртуальное общение способно стать источником психологического комфорта и способствовать самопрезентации человека [5] или такое общение может содержать в себе потенциальную угрозу [15].

В силу того, что место социальных сетей определяется между массовой коммуникацией и межличностным общением, актуализация вопроса признания социальных сетей отдельным видом медиaprостранства

подтверждается идеями: 1) за последние десятилетия социальные медиа расширили свое влияние и перешли от статуса виртуального общения в новое полноценное медиапространство, которое предлагает новые возможности распространения и обмена информацией; 2) современные соцсети нацелены на создание и распространение культурных и материалистических, эстетических и этических ценностей, более того на продвижение образов для подражания, образцов поведения на социальном, бытовом, культурном, политическом уровне общения; 3) социальные медиа [16] с такими параметрами, с которыми они функционируют сегодня, давно заменили многим пользователям традиционные СМИ частично или полностью. Значимость той или иной соцсети формируется в первую очередь за счет контента, медиа-продукта.

Обоснованием для рассмотрения соцсетей и интернет-пространства, как нового социального института, можно считать следующие характеристики: наличие определенной структуры и формата сети; существование социальных групп и социальных организаций, соответствующих интересам и потребностям групп, личности; интеграция социальных сетей в социально-политическую жизнь общества и социализация индивидов внутри сети.

**Социальные сети в контексте современных лингво-правовых тенденций интернет-коммуникации.** «Социальные сети – это сочетание элементов межличностной, групповой и массовой коммуникации: автор делится информацией, новостями, онлайн-фотоотчетом или видео-отчетом о событиях личной жизни, бизнеса, состояния общества и предоставляет возможность комментирования как группе подписчиков, так и всем желающим» [8, С. 86]. Если рассматривать соцсети как канал коммуникации в сравнении с мессенджерами, то можно утверждать что, социальные сети дают доступ к массовой коммуникации, в то время как мессенджеры дают людям возможность общаться в индивидуальном порядке.

Интересным, на наш взгляд, является мнение А.В. Курьянович, которая предприняла попытку описать потенциальную возможность получения правовой оценки для конфликтного поведения. Исследователь утверждает, что не всегда возможно или необходимо давать правовую оценку, но в тех случаях, когда это потребует, следует обратиться к законодательным актам [13]. Термин «социальная сеть» закреплен в Федеральном законе от 25.07.2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности». Понятие «социальная сеть» подразумевает сайт, где более 500 000 пользователей, находящихся на территории России. Вводится понятие владельца социальной сети в интернете. Данный закон регламентирует правовое поле поведения граждан в соцсетях [22]. Уточняется, что Роскомнадзор будет признавать интернет-ресурсы социальными сетями и вести их реестр. Позитивным вкладом в установлении правопорядка в

интернете можно считать инновацию в виде запрещения оскорблять и вести кибербуллинг, распространять «фейк-ньюс», таким образом, ужесточение ответственности за нарушение закона приведет к положительному результату, снижению неправомерных действий.

В настоящее время существует множество популярных, востребованных и хорошо известных соцсетей по всему миру, в том числе в России (WhatsApp, Telegram, TikTok, Viber, Яндекс Дзен, Rutube, ЯRUS, ВКонтакте, Одноклассники и др.). Появляются новые, которые в будущем, возможно, вытеснят существующие мессенджеры и интернет-площадки, например, Oci - это новая социальная сеть, которая использует дополненную реальность ; Clubhouse - популярное социальное аудио-приложение, в котором пользователи могут обсуждать любые темы; CloutHub, Twitter Spaces, HalloApp, Polywork, Yubo, Poparazzi и др. каждая из перечисленных интернет-платформ со своими индивидуальными особенностями и расширенными возможностями для пользователей. Таким образом, возникший социальный спрос на возможность интернет-общения побудил к созданию множества разнообразных социальных сетей. Созданная в 1971 году швейцарская ARPANet признана самой первой соцсетью с использованием компьютерной техники, создателем данной сети является Европейский Центр ядерных исследований (CERN) [19].

В любой социальной сети запрещено: разжигать вражду (социальную, национальную, религиозную, языковую) и пропагандировать войну, идеологию расового превосходства и прочее; призывать к насилию (и даже просто хранить такой контент) и др [23].

**Общие и частные характеристики интернет-коммуникантов.** Следует отметить следующие общие особенности интернет-коммуникации, к ним относятся: своеобразие протекания процессов межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации, анонимность, добровольность и желательность контактов, стремление к нетипичному, ненормативному поведению, влекущему за собой кибербуллинг. Также выделяются сложности распознавания эмоционального компонента при письменном общении из-за: 1) личного контакта с собеседником в живом общении (тон голоса, мимика, жесты, интонация и т.п.); 2) переход на упрощенные и сокращенные формы общения, уход от литературного языка ради скорости и простоты, доступности; 3) и две стороны одной проблемы: отсутствие эпитетов, описывающих эмоции и чувства, но вместо них применение эмодзи для эмоционального наполнения текста [2].

Все эти особенности могут привести к коммуникативным сбоям в восприятии, к недопониманию, к трудностям восприятия на когнитивном уровне и некорректному формированию их образа из-за отсутствия эмоций и ответных поведенческих реакций. Коммуникативны сталкиваются со следующими сложностями общения: – неверное понимание выраженной

мысли; – кибербуллинг/троллинг/оскорбления (размещение в Интернете провокационных сообщений с целью вызвать конфликты между участниками, оскорбления); – одностороннее общение (отсутствие ответов как на личные сообщения, так и на публично размещенные записи); полное отсутствие взаимопонимания при общении; – непринятие собеседником мнения коммуникатора. Это опосредовано таким факторами, как: 1) общение происходит при помощи технических средств, а не прямым общением; 2) общение в больших группах предполагает возможность спрятать свою настоящую личность за ником; 3) отсутствие обратной связи, отклика, реакции; 4) наличие массовой, анонимной аудитории.

Многие ученые придерживаются понимания языковой личности, представленного Ю.Н. Карауловым, - «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [6, С. 121]. Мыслительную деятельность и речепродецирующую способность человека, т.е. высшие психические функции - целесообразно рассматривать в современной науке о языке и коммуникации с акцентом на изучение языковой личности в определенном дискурсе и ситуации. На современном этапе развития науки существуют различные подходы изучения языковой личности, например, в языковом пространстве, разных дискурсах, на основе поведенческих реакций, стереотипов, поведенческих паттернов. В лингвистике термин «языковая личность» находит отражение в синонимах: этносемантическая личность [3], элитарная языковая личность [10], словарная языковая личность [7], эмоциональная языковая личность [25]. Коммуникативная компетенция языковой личности считается центральным понятием - это система языковых и речевых знаний, умений и навыков, позволяющих оценивать степень владения личностью языком для достижения коммуникативных целей. Л. П. Крысин классифицирует уровни коммуникативной компетенции следующим образом: лингвистический, национально-культурный энциклопедический и ситуативный [12]. Формирование языковой личности происходит благодаря факторам: а) социальному; б) национально-культурному; в) психологическому.

Е.В. Татаринцева характеризует интернет-коммуникантов как людей «неуверенных в себе, которым легче напечатать сообщение в социальной сети, нежели пообщаться с человеком вживую» [20, с. 146].

А.А. Морозова выделяет некоторые проблемные аспекты коммуникативного взаимодействия пользователей интернет-пространства социальных сетей: 1) лингвоэкологический: аудитория прибегает к использованию нецензурной лексики, демонстрируют пренебрежительное отношение к нормам языка; 2) психолингвистический: авторы

комментариев используют приемы речевого манипулирования, элементы речевой агрессии, в том числе провокации, как правило, отсутствует аргументация, при этом такие дискуссии имеют большую воздействующую силу на мышление и сознание оппонента; 3) культуuroобразующий: пользователи не придерживаются норм поведения при общении, нет взаимопонимания. [17]

Можно сделать вывод, что национально-культурная специфика самого общения и специфика языковой личности проявляются на уровне речемыслительной деятельности и характеризуются социальными и индивидуальными проявлениями. В реальном общении, в деятельности она проявляется как активный или пассивный субъект, выполняющий определенные когнитивно-прагматические правила, принятые в коммуникации данного лингвокультурного сообщества, при этом применяя необходимые умения и навыки для успешной реализации в определенном коммуникативном пространстве [21].

**Лингвистические особенности языковой личности в интернет-пространстве.** Изучая лингвистические особенности соцсетей, необходимо рассмотреть общие характеристики сообщений социальных медиа в целом, это: 1) гипертекстуальность, которая реализуется применением тегов, способствующих объединению текстов в тематические рубрики; 2) креолизованность, под которой понимается возможность использования языковых средств разных знаковых систем в ходе создания сообщения как неразрывного смыслового целого; 3) интерактивность, возможность взаимодействия, т.е. с одной стороны, автор аккаунта выкладывает и адресует контент той аудитории, которую хочет видеть среди подписчиков, с другой стороны, подписчики могут активно влиять на содержание и тематику общения; 4) синхронность, т.е. возможность одновременного или почти одновременного сообщения и ответа.

Принимая во внимание креолизованную природу медиатекста или поликодовость, т.е. процесс реализации текста происходит параллельно на вербальном и визуальном уровнях, можно выстроить иерархию контента социальной сети. Социальная сеть состоит из новостной ленты (новости друзей и рекламные материалы) и личных сообщений (деловая коммуникация или личностное общение).

**На фонетическом уровне** выделяется отражение особенностей произношения в письменной речи при помощи удвоения/утроения гласных и согласных (целью такого растягивания может быть намерение, чтобы читатель словно слышал и представлял, какой восторг/обиду/негодование/удивление и др. испытывает адресант); при помощи сокращений, демонстрирующих редуцированный стиль произношения, характерный в быту, например, *щаз, тока*.

**На графическом уровне** можно выделить применение различных шрифтов и использование латиницы для передачи информации на русском языке (цель – расстановка акцентов, привлечение внимания). Графические элементы: 1) эмодзи (смайлы, смайлики) – комбинации знаков препинания, с помощью которых собеседники пытаются передать друг другу эмоции, применение знаков препинания (восклицательный и вопросительный знаки, многоточие); 2) эмодзи – это картинки, которые не привязаны к цифрам и знакам; обычный язык построен на словах и предложениях, а эмодзи – на графических символах или пиктограммах, показывающие отдельные эмоции, действия, состояния или предметы; [11] 3) гифки – хорошая альтернатива видео, где повторяющаяся анимация показывает тот же видеоряд, что и ролик, но меньше «весит», значит быстрее доходчивее; привычные кадры анимации представлены с новой смысловой нагрузкой, обычно юмором.

**На орфографическом уровне** зафиксированы намеренные орфографические ошибки, подражание каким-либо акцентам (можно отнести к фонетически-орфографическому уровню), подражание «гоблинскому переводу»; применение строчных букв в имени собственном вместо заглавных, многократный повтор букв.

К особенностям интернет-коммуникации **на лексическом уровне** причисляются: аббревиация, усечение, словосложение, аффиксация, эрративы, неологизмы. Лексические особенности, также как грамматические и стилистические, обусловлены выражением эмоций и оценок, желанием применения экспрессивной графики, лексики и синтаксиса. Стремление пользователей сетей оформить свою мысль при помощи лингвистических и экстралингвистических средств максимально быстро и кратко приводит к использованию большого количества сокращений. Экспрессивность виртуального общения выражается в отступлениях от языковых норм: активно опирается на разговорную, экспрессивную по своему характеру, лексику, прежде всего, фразеологию и сленг, нарушение правил.

Практически все пользователи в той или иной степени владеют информацией в компьютерной сфере, в их сообщениях нередко встречается компьютерный жаргон и специфическая интернет-лексика. Используется молодежный сленг. Присутствуют устаревшие лексические единицы, признак речи интеллигентного человека. «Интеллектуальная направленность общения обуславливает появление в речи пользователей окказионализмов: «Весьма *маяковски* звучит вот это рычащее сокращение». В игру по образованию новых слов могут включиться собеседники, например, в интеллектуальной беседе о коте: «Как зовут это *кототепло?*»)» [11, С.133] Наличие вульгаризмов считается общей характеристикой молодежной коммуникации для выражения грубого тона

общения. Средства образности и выразительности постепенно входят в интернет-общение, например, метафора, сравнение, элементы языковой пародии, трансформация устойчивых выражений, аллюзии – отсылки к известным литературным произведениям и их героям, остроумное обыгрывание, намеренный пропуск слова, незаконченность, лексико-стилистический контраст.

**Стилистическое оформление** текстов социальных медиа рассматривается с позиции трех жанров – чат, форум, блог. Чат (беседа) представляет собой общение в режиме реального времени (on-line). Участники чата вступают в коммуникацию под сетевыми именами или никами и могут прочитать все реплики общающихся и тоже поучаствовать в общении. Форум – жанр интернет-коммуникации, тематическое общение происходит в режиме off-line. Обсуждение происходит в форме выражения своей позиции, дискуссии. Непосредственно сам текст сообщения образует, по сути, реплику диалогического макротекста. Форум отличается от чата полнотой и развернутостью высказывания по заданной тематике с выражением точки зрения на поставленный вопрос [9]. Блог или электронный дневник – жанр интернет-коммуникации, общение происходит в режиме off-line. По мнению О. В. Лутовиновой, коммуникация в жанре блога строится по следующей схеме: «1) автор дневника оставляет пост; 2) пост читается другими пользователями ресурса; 3) пост комментируется читателями; 4) автор поста отвечает на комментарии» [14]

Изучая общепринятую **жанровую классификацию стилистического оформления текстов** социальных медиа, в которой выделяются чат, форум и блог, самым важным различием между этими жанрами является соотношение кодифицированного и разговорного. Чат, как жанр, характеризуется достаточно высокой концентрацией разговорных элементов и краткостью, общение в чате происходит в режиме реального времени и отличается спонтанностью, активно употребляется сниженная лексика (разговорная, просторечная, жаргонная [9]). Форум и блог, как жанр, отличаются языковой организацией, для которой характерно преобладание явлений кодифицированного литературного языка. Именно на форумах и в блогах проявляется интеллект и креативность языковой личности. Сниженные элементы используются здесь менее активно, чем в чатах.

Анализируемые жанры кодифицируются по следующим признакам: 1) прагматические координаты общения; 2) тип диалога по коммуникативной целенаправленности; 3) тематическая специфика; 4) лингвистические особенности. Выявлено, что хотя в целом диалог в виртуальном пространстве принципиально отличается от диалога в реальном коммуникативном пространстве, диалогическая коммуникация в чате

ближе стоит к живой разговорной речи, чем коммуникация на форумах, представляющих собой жанры асинхронного общения.

Некоторые ученые выделяют отдельный жанр – система вопросов и ответов, диалог, полилог - «представляет собой интерактивный диалог, в котором авторами инициирующей реплики является неограниченное число коммуникантов, а автором реагирующей реплики – хозяин текущего аккаунта (страницы)» [24, С. 102].

Наиболее подробно и детально рассматривают современные жанровые классификации интернет сообщества Горошко Е. И. и Полякова Т. Л. Ученые приходят к выводу о том, что «в виртуальном жанроведении возникают новые классификации интернет-жанров, которые основаны на трех базовых составляющих – технологическом факторе, исходящем из концепции развития интернет-технологий, иерархическом (гипержанр – жанр – субжанр) и коммуникативно-динамическом (традиционные коммуникации, конвергенция, гибридизация, мутация)» [4, С. 124].

**Лингвокреативный потенциал языковой личности в интернет-коммуникации.** Лингвотворчество коммуникантов заключается в выражении собственных мыслей, идей, позиций, с применением разных форм и средств самовыражения и самопродвижения. Красиво оформленную мысль можно найти на платформах, профессионально связанных со словом в постах писателей, лингвистов, журналистов, литературных критиков, психологов и др. Самыми яркими приемами выражения своей мысли могут служить эрративы, приемы слитного написания и графического выделения, эллипсис, аббревиатуры, игра слов, словотворчество, английские вкрапления, заимствование английских моделей словообразования. Отмечается, что игровой характер интернет-коммуникации часто основан на смене кода (языка, стиля, алфавита, формы речи), что создает в результате поликодовый дискурс. Языковая игра в интернете во многих случаях перестает восприниматься как игра и превращается в новую норму - «новую грамотность» со своим собственным графическим, лексическим, грамматическим и стилистическим стандартом [1]. Овладение лингвокреативным мышлением может помочь языковой личности в продвижении своих интересов на просторах интернета.

Одной из оригинальных черт языковой личности, стремящейся передать в сообщении нотку юмора, является следование своему стилю языковой компетенции. Встречается много языковых выразительных средств игрового, каламбурного характера: 1) лексический каламбур на основе антонимов; 2) слова сниженной стилистической окраски (разговорные) как игра; 3) грамматическая игра с числом; 4) общеупотребительные среди малокультурных носителей языка выражения как интеллигентская игра [11].

**Результаты и выводы.** При рассмотрении уникальных характеристик социальных сетей очевидным является отличия разных Интернет-ресурсов на прагматическом и экстралингвистическом уровнях, которые, в свою очередь, и определяют отличия на других уровнях языка (фонетическом, графическом, лексическом и стилистическом). Современные исследования показывают, что существует родство виртуальной коммуникации с рекламой и PR-деятельностью. На первый план выходит продвигающая интенция поста как медиатекста: функция воздействия текста на читателя/слушателя/зрителя, как и в тексте рекламы, осуществляется за счет имплицитного побуждения к действию, однако оказывается приоритетной. Становится очевидным, что во многих случаях продвигающая сила поста реализуется за счет визуального компонента, юмора, аппеляции к чувствам и мировосприятию. Это объясняется креолизацией поста, ведь данный эффект обусловлен социальными особенностями медиа: за счет безусловного доверия к истинности информации (текстовой или зрительной), посты приобретают характер документальной хроники и позволяют, с одной стороны, продемонстрировать тот или иной стиль жизни, а с другой - постоянно привлекать новых подписчиков – тех, кто поддерживает и придерживается схожих взглядов или противников, оставляющих негативные комментарии. Коммуникативные задачи, решаемые авторами, а также побудительные «продвигающие» намерения и действия свидетельствуют о направленности поста на создание, развитие имиджа и самопродвижение.

Зафиксированы как положительные стороны языковой личности - куртуазный тип (этикетные формы социального взаимодействия) и рационально-эвристический тип (здравомыслие; негативные эмоции выражает косвенным, непрямым способом), так и отрицательные стороны языковой личности - инвективный тип, конфликтная языковая личность (пониженная семиотичность речевого поведения, сниженная культура речи). Однако, наметилась тенденция к интеллектуализации общения и к позитивизации культуры. На лексическом уровне активно применяются заимствованная лексика, устаревшие слова, компьютерный жаргон, молодежный сленг, окказионализмы, разнообразные термины. Многочисленны и разнообразны образно-выразительные средства: метафоры, сравнения, трансформированные устойчивые выражения, аллюзии и др. Склонность пользователей данного контента к юмору и стремление шутить проявляются в конструировании средств языковой игры самого разного типа: лексических каламбуров, стилистической и грамматической игры и т. д.

Сказанное позволяет считать коммуникацию в медиaprостранстве социальных сетей имиджевой и сделать вывод о ее принадлежности к продвигающим коммуникациям, следовательно, специфическими

особенностями можно считать характеристики рекламного текста, PR-деятельности. На сегодняшний день социальные сети, как один из видов интернет-ресурсов, постоянно развиваются, совершенствуются и имеют тенденцию к делению на узкоспециализированные социальные сообщества по различным тематикам и критериям, объединяющим их пользователей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Викторова, Е.Ю. Лингвокреативный потенциал интернет-коммуникации (на материале жанра социальных сетей) // *Жанры речи*. 2018. № 4 (20). С. 294-303.

2. Виноградова, Т.Ю. Специфика общения в интернете // *Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект*. - Казань, 2004.- С. 63-67.

3. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // *Филол. науки*. 2001. № 1. С. 64–72.

4. Горошко, Е. И., Полякова Т. Л. К построению типологии жанров социальных медий // *Жанры речи*. 2(12)'2015 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-postroeniyu-tipologii-zhanrov-sotsialnyh-mediy-1>

5. Гришкова, В.И. Виртуальное общение – психологический комфорт и самопрезентация человека в Интернете // *Когнитивные исследования языка*. 2010. № 6. С. 463–465.

6. Караулов, Ю. Н. *Русский язык и языковая личность*. М., 1987.

7. Карасик, В.И. О категориях дискурса // *Языковая личность : социолингвистические и эмотивные аспекты* : сб. науч. тр. – Волгоград, 1998. – С. 185-197.

8. Карпоян, С.М. Instagram как особый жанр виртуальной коммуникации // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2015. № 12 (54): в 4-х ч. Ч. III. С. 84-88. ISSN 1997-2911. URL: [https://www.gramota.net/articles/issn\\_1997-2911\\_2015\\_12-3\\_21.pdf](https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2015_12-3_21.pdf)

9. Колокольцева, Т. Н. Диалогичность в жанрах интернеткоммуникации (чат, форум, блог) // *Жанры речи*. 2016. №2. С. 97–105. DOI: 10.18500/2311-0740-2016-2-14-96104

10. Кормилицина, М.А., Сиротинина О.Б. *Язык СМИ / Уч. пос. М.: Флинта, 2015.*

11. Крылова, М.Н. Язык современного интернет-общения (на материале интеллектуального контента социальной сети «ВКонтакте») // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2019. № 1. С. 128-137.

12. Крысин, Л.П. *Очерки по социолингвистике / Л.П. Крысин. М.: Флинта, 2021. 360 с.*

13. Курьянович, А.В. Опыт лингво-правовой характеристики конфликтной языковой личности (на примере анализа коммуникативного поведения тролля) // *Вестник ТГПУ*. 2018. №2 (191). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-lingvo-pravovoy-harakteristiki-konfliktnoy-yazykovoy-lichnosti-na-primere-analiza-kommunikativnogo-povedeniya-trollya-v-setevoy>

14. Лутовинова, О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса : монография. Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. 477 с.

15. Марарица, Л.В., Антонова Н.А., Ерицян К.Ю. Общение в Интернете: потенциальная угроза или ресурс для личности? // *Петербургский психологический журнал*. 2013. № 5. С. 35–49.

16. Михайлова, А.М. Политическая интернет коммуникация в современном региональном пространстве : монография. – Улан-Удэ, 2007. – 185 с.

17. Морозова, А.А. Проблемные моменты коммуникативного взаимодействия в социальных сетях // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2014. № 26 (355). Филология. Искусствоведение. Вып. 93. С. 76–80.

18. Семилет, Т.А., Витвинчук В.В., Фотиева И.В., Лукашевич Е.В. Социальные сети как культурные матрицы интернеткоммуникации // *Культура и текст*. 2019. № 3 (38) <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-kak-kulturnye-matrity-internetkommunikatsii>

19. Соколова, С. История соцсетей, рассказанная пионером Рунета. <https://rb.ru/article/istoriya-sotssetey-rasskazannaya-pionerom-runeta/7323287.html>

20. Татаринцева, Е.В. Общение в Интернете // *Вестник научных конференций*. 2015. №3–2 (3). С. 145–146.

21. Телегина, О.В. Конфликтная языковая личность в интернет-коммуникации // *Векторы развития контекстного образования* : Коллективная монография. Воронеж: «Научная книга». 2022. С. 239-248.

22. Федеральный закон от 1.02.2021 № 530-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».

23. Федеральный закон от 25.07.2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/18939>

24. Червяков, А.А. Интернет-система вопросов и ответов как языковое явление (на примере системы formspring.me) // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2017. №3(78). С. 101–106.

25. Шаховский, В.И. Когнитивная матрица эмоционально-коммуникативной личности // *Вестник РУДН. Серия: Лингвистика*. Vol.18,

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

*Дубовицкая Татьяна Дмитриевна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и дефектологии*  
Сочинский государственный университет  
E-mail: [tatdm@mail.ru](mailto:tatdm@mail.ru)

**Аннотация:** в статье представлена проблема подготовки специалистов к профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования. В качестве данной категории специалистов традиционно выступают педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, тьюторы, социальные педагоги и воспитатели, работающие в инклюзивных образовательных организациях. На основе анализа профессиональных стандартов и основных образовательных программ вузов в статье предложены виды профессиональной компетентности названных специалистов: социально-психологическая, диагностико-прогностическая, коррекционно-развивающая, информационно-методическая, организационно-профилактическая, научно-исследовательская. Соответствующие им профессиональные компетенции в значительной мере пересекаются у разных специалистов инклюзивных образовательных организаций и могут быть положены в основу разработки учебных рабочих программ основной и дополнительной профессиональной подготовки, а также методов диагностики профессиональной компетентности.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, компетентностный подход, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Современный социокультурный контекст во всем мире характеризуется увеличением числа обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП), значительную часть которых составляют лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Ухудшение экологии, рост конфликтности и социальной напряженности в обществе и в мире в целом не гарантирует тенденции к их уменьшению. Названные обстоятельства обуславливают высокую потребность образовательных организаций в квалифицированных специалистах, владеющих разнообразными и эффективными коррекционно-развивающими технологиями, применимыми

в работе с названными категориями обучающихся и способствующими преодолению их трудностей в учебной деятельности, общении и социализации. Это касается как преподавателей-предметников, так и специалистов, целенаправленно занимающихся коррекционно-развивающей психолого-педагогической деятельностью. Их профессиональное мышление предполагает, в том числе, владение ключевыми понятиями и специальными технологиями, связанными с инклюзией, а значит возникает необходимость введения в образовательный процесс соответствующих учебных дисциплин. То есть актуальной становится проблема подготовки и готовности специалистов к профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования.

Заявленная проблема и пути ее решения являются предметом многочисленных исследований. В частности, анализируются условия осуществления инклюзивного обучения и важность готовности к нему всех субъектов образовательных отношений. Отмечается необходимость максимального устранения в образовательных организациях барьеров для лиц с ОВЗ [4], [11]. Известно, что лишь половина студентов с инвалидностью успешно осваивает образовательные программы, и только часть из них работает по освоенной специальности. В связи с этим указывается на необходимость реализации образовательными организациями (в том числе и вузами) не только функций образования, но и социально-реабилитационных функций, развитие инклюзивного образования как «адаптивно-адаптирующей системы» [5].

Подготовка современных специалистов как в рамках бакалавриата, магистратуры, так и в условиях дополнительного образования и повышения квалификации, осуществляется с опорой на компетентностный подход (Болотов В. А. [2], Ильязова М. Д. [8], Зимняя И. А. [6], Сериков В. В. [19], Хуторской А. В. [20], Эльконин Б. Д. [21] и др.). Существующие на сегодняшний день образовательные программы вузов представлены традиционно тремя видами компетенций, к которым относятся:

универсальные компетенции (УК), одинаковые для уровня образования; общепрофессиональные компетенции (ОПК), одинаковые для укрупненной группы специальностей;

профессиональные компетенции (ПК), которые формулируются вузом на основе основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), а также на основе анализа профстандартов, рынка труда, достижений науки и практики, опроса работодателей, запросов родителей и общества в целом.

То есть вузам и конкретным исследователям, в частности, предоставляется определенная свобода в формулировании профессиональных компетенций будущих специалистов. При этом основания для их выделения и обозначения могут быть самыми

различными. В результате в разных учебных заведениях формулировка профессиональных компетенций, формируемых у будущих учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов, социальных педагогов и других специалистов инклюзивного образования (ИО), может значительно отличаться. Связано это с тем, что в определении предметного содержания профессиональной подготовки названных категорий специалистов существуют специфические трудности, в числе которых ранее нами были обозначены следующие [9].

Во-первых, в профстандартах обозначены трудовые функции, трудовые действия, а также необходимые специалистам знания и умения. При этом не используются ни понятие «компетентность», ни «компетенция», в то время как в научной литературе постоянно идут размышления о сущности и содержании этих понятий применительно к профессиональной подготовке будущих специалистов.

Во-вторых, на сегодняшний день отсутствуют профессиональные стандарты таких профессий как учитель-логопед, учитель-дефектолог. При разработке профессиональных компетенций бакалавров и магистров, обучающихся по направлению «специальное (дефектологическое) образование», вузы могут опираться на профстандарт педагога-психолога (в сфере образования) [16], профстандарт педагога [17] и профстандарт специалиста в области воспитания [18]. При этом профстандарт педагога-психолога содержит описание базовых функций и направлений его деятельности без конкретизации используемых технологий, подходов, методик. Трудовая функция «Тьюторское сопровождение обучающихся», заявленная в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания», в котором направления деятельности с детьми с нарушениями в развитии и ограниченными возможностями также представлены в общем виде.

Во-третьих, в соответствии с «Концепцией развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года», а также интенсивным развитием нейронаук (нейрофизиологии, нейропсихологии, нейродефектологии, нейрокоррекции и др.) с их методами диагностики и коррекции, с внедрением информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в деятельность специалистов инклюзивного образования актуальным становится *непрерывное профессиональное образование*, осуществляемое на протяжении всего периода трудовой деятельности жизни (Long Life Learning). В результате, специалисты инклюзивного образования имеют возможность постоянно расширять свой кругозор и овладевать новыми технологиями работы с обучающимися. Для этого было бы хорошо, если бы их базовый уровень в виде системы знаний и представлений об инклюзии и деятельности в ней был бы примерно одинаковым.

В то же время в работах разных исследователей мы видим разнообразие предлагаемых профессиональных компетенций, формируемых у специалистов ИО, что подтверждается следующими примерами. Так, в структуре профессиональной компетентности, необходимой будущим педагогам в работе с детьми с ОВЗ, Е. Н. Буслаева [3] выделяет следующие компоненты: «когнитивный, методическую подготовку, мотивационный, толерантные установки, психологическую готовность, поведенческий компонент». Содержание названных компонентов сильно пересекается друг с другом, не однородно по своему основанию, характеризуется наличием одновременно как сложных по структуре (таких как «психологическая готовность»), так и очень узких, конкретных (например, «установка на толерантность») составляющих.

В свою очередь, Л. М. Митина [12], Г. Р. Линкер и др. [11] в структуре профессиональных компетенций педагога выделяют «мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты». Профессиональная компетентность некоторыми авторами рассматривается как готовность педагогов к работе, включающая, согласно С. В. Алёхиной и др. [1] «профессиональную» и «психологическую» готовность, имеющих определенное содержание. О. С. Кузьмина [10] в структуре готовности педагога к инклюзии выделяет следующие критерии: мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Т. Г. Зубарева [7, с.307], акцентируя внимание на развитии профессиональной компетентности специалистов ПМПк, опирается на осуществляемые данной категорией специалистов виды профессиональной деятельности, в качестве которых обозначены следующие: «культурно-просветительская, социально-педагогическая, образовательная, диагностико-консультативная, коррекционно-развивающая, научно-методическая, педагогическая, проектно-педагогическая». Анализ заявленных к этим видам деятельности задач также показал значительное их пересечение. В частности, «проектно-педагогическая» задача по своему содержанию тесно соотносится с «коррекционно-развивающей», «педагогическая» с «образовательной», «социально-педагогическая» с «культурно-просветительской», что размывает и затрудняет определение специфики предметной подготовки данных специалистов.

Нами был проведен анализ трудовых действий и решаемых специалистами задач, представленных в указанных выше профстандартах, и основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по направлению «специальное (дефектологическое) образование», представленных на сайтах Чеченского госпедуниверситета [13], Ставропольского госпедуниверситета [14], Саратовского национального исследовательского госуниверситета [15], на предмет выявления и



сравнения профессиональных компетенций, формируемых у студентов названных вузов по заявленному направлению подготовки.

Проведенный нами контент-анализ ОПОП и профстандартов показал следующее:

1) профессиональные компетенции, представленные в ОПОП, соответствуют преимущественно основным видам деятельности педагогов-психологов и носят ограниченный характер;

2) представленные в профстандартах трудовые функции, действия, знания и умения, которые имеют отношение к работе различных специалистов в системе инклюзии, содержат много общего;

3) опора при разработке профессиональных компетенций будущих специалистов в области инклюзии на все представленные в профессиональных стандартах трудовые функции, действия, знания и умения чрезвычайно затруднительна, так как может привести к «избыточности компетенций»;

4) возможность избежать избыточности компетенций и в то же время обеспечить их достаточность и не допустить их неполноты обуславливает, на наш взгляд, необходимость их объединения и универсализации;

5) основанием для универсализации компетенций могут служить виды и содержание профессиональной психолого-педагогической деятельности специалистов в области инклюзии и предъявляемые к ним требования (в том числе в должностных инструкциях);

6) схожесть различных видов деятельности специалистов в области инклюзии и соответствующих им компетенций позволяет выйти на типы профессиональной компетентности личности.

В понимании сущности «компетентность» и «компетенция» мы опираемся на определения А.В. Хуторского, в соответствии с которыми, «компетенция – готовность субъекта к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной ситуации; компетентность – совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области» [20, с. 60].

На основе сравнения и соотнесения друг с другом трудовых знаний, умений и действий в заявленных выше профстандартах нами были осформулированы:

- типы профессиональной компетентности;
- соответствующие им компетенции.

В качестве заявленных нами видов компетентности и соответствующих им компетенций выступили следующие.

*I. Социально-психологическая компетентность* включает следующие компетенции:

– способность создавать условия и осуществлять продуктивное взаимодействие и коммуникацию с коллегами, родителями детей с ОВЗ, администрацией образовательной организации, учениками (воспитанникам) в решении вопросов обучения и воспитания, задаваемых спецификой профессии;

– способность осуществлять консультирование коллег, родителей детей с ОВЗ, администрацию образовательной организации, учеников (воспитанников) по вопросам, связанным с профессиональной деятельностью;

– владение знаниями, приемами и техниками создания благоприятной психологической среды.

*II. Диагностико-прогностическая компетентность* включает следующие компетенции:

– способность осуществлять диагностику и мониторинг ключевых параметров образовательной среды на предмет соответствия их требованиям безопасности и доступности;

– способность осуществлять диагностику образовательных возможностей, способностей и потребностей обучающихся с ОВЗ, применять в диагностической работе необходимый арсенал диагностических методов и методик;

– способность проводить экспертизы (психолого-педагогические, дефектологические, логопедические и т.д.) в образовательной среде.

*III. Коррекционно-развивающая компетентность* включает следующие компетенции:

– способность разрабатывать программы коррекции нарушений в развитии и поведения обучающихся;

– способность реализовывать в своей деятельности программы коррекции нарушений поведения и развития обучающихся;

– способность осуществлять познавательное и личностное развитие и психолого-педагогическую поддержку обучающихся в освоении ими индивидуальных образовательных маршрутов и адаптивных программ.

*IV. Информационно-методическая компетентность* включает следующие компетенции:

– способность использовать современные (в том числе информационно-коммуникативные) технологии в профессиональной деятельности;

– способность использовать дистанционные (онлайн) технологии в профессиональной и просветительской деятельности;

– способность разрабатывать методические рекомендации и программы формирования учебно-познавательной и социальной компетентности у обучающихся, обусловленные спецификой осваиваемой и реализуемой профессиональной деятельности.

V. *Организационно-профилактическая компетентность* включает следующие компетенции:

– способность планировать и организовывать мероприятия по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся с ОВЗ;

– способность реализовывать мероприятия по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся с ОВЗ;

– способность разрабатывать и реализовывать программы, способствующие формированию навыков здорового образа жизни у учеников и коллег.

VI. *Научно-исследовательская компетентность* включает следующие компетенции:

– способность формулировать возникающие в профессиональной деятельности научные проблемы с определением последовательности действий для получения объективной информации;

– способность осуществлять психолого-педагогическую поддержку научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся и коллег;

– способность к проведению собственных эмпирических исследований в профессиональных целях обеспечения условий успешного освоения обучающимися образовательных маршрутов и адаптированных образовательных программ.

Предложенная модель профессиональной компетентности и компетенций специалистов ИО может быть использована:

для разработки и реализации подходов и технологий, необходимых для их формирования и развития в процессе основного и дополнительного профессионального образования;

для разработки диагностического комплекса по выявлению их сформированности;

при организации конференций, проведении мастер-классов и обмена опытом специалистов инклюзивного образования;

в научно-исследовательской деятельности, направленной на повышение качества профессиональной подготовки специалистов инклюзивного образования.

Теоретико-методологической основой реализации предложенной модели компетенций в подготовке специалистов ИО может служить теория и технология контекстного образования (предложенная академиком А.А.Вербицким), согласно которой студент/обучающийся в процессе освоения профессии последовательно включается в учебную, квази-профессиональную и учебно-профессиональную деятельность.

В ходе *учебной деятельности* – студент в рамках учебных дисциплин усваивает понятийный аппарат (систему знаний и представлений) своей будущей профессиональной деятельности, решает учебные задачи, связанные с пониманием, усвоением и применением освоенного понятийного аппарата.

В ходе *квази-профессиональной деятельности* – студент на практических занятиях осваивает и осуществляет трудовые действия, развивает соответствующие осваиваемым компетенциям способности и умения, делая это либо в условиях, приближенных к реальным, либо используется специальное оборудование (симуляторы и пр.), позволяющее имитировать реальные условия осваиваемой профессии;

В ходе *учебно-профессиональной деятельности* – студент во время производственной практики, при выполнении практико-ориентированных курсовых и дипломных работе осуществляет трудовые действия в реальных условиях, но под руководством преподавателя/работающего специалиста, демонстрирует уровень овладения им профессиональных компетенций.

Данное движение может осуществляться в любом направлении. Главное, чтобы это был полный цикл, охватывающий все виды деятельности, и направленный на формирование готовности к профессиональной деятельности в единстве всех ее трех главных сторон (понятийной, предметной, социальной).

В заключение следует отметить положительные тенденции в совершенствовании профессиональной подготовки в современных вузах: обязательное приглашение в качестве преподавателей – представителей отрасли, появление в учебных планах производственной практики в виде научно-исследовательской деятельности, приглашение в представителей отрасли в качестве членов государственной аттестационной комиссии. Все это повышает ответственность вузов перед обществом и стимулирует поиск направлений и методов совершенствования своей деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алёхина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алёхина и др. // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С.83-92.

2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. 2003. №10. С. 8–14.

3. Буслаева Е. Н. Специфика подготовки студентов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях академической мобильности / Е. Н. Буслаева // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С.152-155.

4. Дегтярева Т. Н. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному обучению человека с ограниченными возможностями здоровья / Т. Н. Дегтярева // Сибирский педагогический журнал. № 6. 2015. С.137-140.

5. Зиневич О. В., Дегтярева В. В., Дегтярева Т. Н. Инклюзивное образование в Российской высшей школе: современные вызовы / О. В. Зиневич и др. // Власть. 2016. №5. С.61-66.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 1–39.

7. Зубарева Т. Г. Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования // Сибирский педагогический журнал, 2009. №1. С.297-310.

8. Ильязова М. Д. Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 3. С. 61-78.

9. Кравченко Л. В., Дубовицкая Т. Д. Профессиональный стандарт как основание формирования профессиональной компетентности специалистов инклюзивного образования // Психотехнологии в бизнесе и образовании. VII Международная научно-практическая конференция (г. Москва, 04 марта 2022 г.) / Л. В. Кравченко, Т. Д. Дубовицкая. – М.: Мир науки, 2022. С.52-56.

10. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / О. С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 22 с.

11. Линкер Г. Р., Юсупова Ю. М. Формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования / Линкер Г. Р., Ю. М. Юсупова // Вестник НВГУ. 2019. № 1. С.79-88.

12. Митина Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Митина Л.М. – М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. – 386 с.

13. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования: Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, квалификация «бакалавр». Грозный, 2019. [Электронный ресурс]: Режим доступа: [https://chspu.ru/sveden/files/OPOP\\_44.03.03\\_Specialynoe\\_\(defektologicheskoe\)\\_obrazovanie\\_LOGOPEDIYA\\_2019\\_-\\_2020\\_uch.\\_god.pdf](https://chspu.ru/sveden/files/OPOP_44.03.03_Specialynoe_(defektologicheskoe)_obrazovanie_LOGOPEDIYA_2019_-_2020_uch._god.pdf)

14. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования. Направление подготовки 44.03.03 Специальное

(дефектологическое) образование. Ставрополь, 2021. [Электронный ресурс]: Режим доступа: [https://stgm.ru/sveden/files/OPOP\\_44.03.03\\_Specialynoe\\_\(defektologicheskoe\)\\_obrazovanie\\_2021\(1\).pdf](https://stgm.ru/sveden/files/OPOP_44.03.03_Specialynoe_(defektologicheskoe)_obrazovanie_2021(1).pdf).

15. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования // Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование Саратов, 2019. [Электронный ресурс]: Режим доступа: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/education/op/oop\\_bakalvriat\\_dd\\_zo\\_2019.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/education/op/oop_bakalvriat_dd_zo_2019.pdf).

16. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://gppc.ru/wpcontent/uploads/2016/02/2.-Standart-pedagoga-psihologa.pdf>.

17. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.

18. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/>.

19. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе / В. В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

20. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Народное образование. № 2. 2003. С. 58-64.

21. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – 267с.

УДК 159.9

#### **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТЫ МЕЖФАКУЛЬТЕТСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

*Гайдар Карина Марленовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии  
Воронежский государственный университет  
E-mail: marlen\_lora@mail.ru*

*Аннотация: анализируется важная проблема межфакультетского взаимодействия, на основе данных опроса заместителей деканов по учебной работе раскрываются его социально-психологические особенности. Делается вывод о том, что в перспективе решения*

*актуальных задач, решаемых высшей школой, значимость межфакультетского взаимодействия будет нарастать.*

**Ключевые слова:** факультет, взаимодействие, межфакультетское взаимодействие, групповой субъект.

Уровень и масштаб задач, стоящих сегодня перед российской высшей школой, высокий темп изменения условий, в которых она функционирует, развивается и отвечает на запросы общества, требуют научного осмысления деятельности данного социального института [7, 9, 16 и др.]. Представляется, что решение данной аналитической задачи может быть осуществлено с позиций социально-психологической науки, которая акцентирует внимание на тех аспектах деятельности вузов, которые связаны с взаимодействием всех субъектов образовательного процесса – не только отдельных личностей (студентов, преподавателей, административного персонала вузов), но и групп, которые выступают как групповые субъекта (кафедры, факультеты, другие учебно-научные подразделения). Психология этих индивидуальных и групповых субъектов так или иначе влияет как на целостную деятельность вуза, так и на отдельные ее стороны, что обуславливает социально-психологические особенности жизнедеятельности вузов [4, 5 и др.].

Социально-психологический анализ предполагает выделение тех интегративных процессов, которые характеризуют функционирование современных вузов. Интеграция же в совместной деятельности людей всегда предполагает их взаимодействие. В философской трактовке взаимодействие – это «... универсальная форма развития объективного мира, определяющая существование и структурную организацию любой материальной системы в нем и характеризующая как внешние, так и внутренние влияния разных объектов друг на друга, их внутренние и внешние изменения в результате этого, а также организацию их совместной деятельности» [18, с. 5].

С позиций социальной психологии взаимодействие традиционно трактуется как процесс влияния людей друг на друга, порождающий и сопровождающий такие социально-психологические явления, как общение, взаимосвязи, взаимопонимание, совместные переживания. При этом каждая из сторон взаимодействия выступает как субъект – индивидуальный или групповой, поскольку взаимодействие может протекать на межличностном, внутригрупповом и межгрупповом уровнях [2, 3, 5, 11, 12, 19, 23 и др.]. Последний до сих пор изучен недостаточно, хотя традиции исследования межгруппового взаимодействия сложились еще в середине прошлого века в американской психологии, а в отечественной эта тема стала разрабатываться, начиная с 1970-х годов. Одним из первых среди отечественных социальных психологов проблему межгруппового

взаимодействия стал разрабатывать Л. И. Уманский. В его работах речь шла об интергрупповой активности как степени влияния одной группы на другую. Говорилось также о межгрупповом единстве как социально-психологическом признаке, который отличает коллектив от групп более низких уровней развития [24, 25]. Другой исследователь В. С. Агеев также внес заметный вклад в изучение данной проблемы, раскрыв такие ее стороны, как межгрупповое восприятие, межгрупповые отношения, межгрупповое взаимодействие. В отличие от западных психологов наши ученые подчеркивают, что в области межгрупповых взаимоотношений системообразующим фактором является совместная деятельность групп, способная порождать такие позитивные эффекты, как групповая аффилиация, групповая открытость и межгрупповая референтность. Их изучили В. С. Агеев и А. А. Сыродева, выявляя интегративные тенденции в межгрупповых отношениях [1, 2, 3]. Следовательно, межгрупповое взаимодействие – при условии совместной деятельности групп – имеет позитивные следствия: каждая из взаимодействующих групп приобретая ценный опыт кооперации, не только сохраняет свою субъектность, но и преобразуется и развивается в прогрессивном направлении как групповой субъект, что в целом обогащает ту большую группу (в частности, организацию), в которую взаимодействующие группы входят как ее составные части.

Когда ведут речь о взаимодействии в вузовском образовательном пространстве, традиционно обращают внимание на межличностный уровень взаимодействия, т.е. взаимодействие в системах «преподаватель – студент» или «студент – студент» [13, 14, 15 и др.]. Достаточно распространенными являются и исследования взаимодействия целостных групповых субъектов – вуза и школы [20, 21, 22 и др.]. В последнее время в этой проблеме ученые выделили новый аспект: взаимодействие таких групповых субъектов, как вузы и организации (объединения) работодателей [8, 10, 17 и др.].

Вместе с тем следует признать, что от внимания исследователей ускользает уровень взаимодействия, осуществляющийся во внутреннем социально-психологическом пространстве вуза такими групповыми субъектами, как факультеты. При этом выявляется следующее противоречие: с одной стороны, в современных условиях значимость этого взаимодействия между неуклонно возрастает, с другой стороны, имеет место недостаточная изученность межфакультетского взаимодействия, в том числе и в первую очередь его социально-психологических особенностей. Вместе с тем следует признать, что учет в реальной деятельности современных вузов социально-психологических особенностей межфакультетского взаимодействия обеспечит реальное формирование единого образовательного пространства вуза.

Руководствуясь проведенным теоретическим анализом, мы следующим образом характеризуем межфакультетское взаимодействие.

Сферы межфакультетского взаимодействия: образовательный процесс, воспитательный процесс, научно-исследовательский процесс.

Подчеркнем, что предметом нашего исследования стало исключительно взаимодействие факультетов в сфере образовательного процесса.

Области межфакультетского взаимодействия в образовательном процессе:

1) учебная работа – совместное планирование учебного процесса, совместная реализация учебного процесса;

2) методическая работа – формирование основных образовательных программ (ООП), разработка и размещение в электронной информационно-образовательной среде вуза рабочих программ дисциплин и практик, заказа в вузовской библиотеке учебной литературы для реализации ООП и пр.;

3) организационная работа – составление расписания занятий / экзаменационных сессий / повторных промежуточных аттестаций, подготовка преподавателями студентов для участия в конкурсах, олимпиадах, конференциях и др.

Формы межфакультетского взаимодействия в образовательном процессе:

а) одностороннее взаимодействие – на «принимающем» факультете отдельные дисциплины реализуются преподавателями иных факультетов. Как правило, это дисциплины, формирующие универсальные компетенции (так, на всех факультетах читаются история, философия, иностранный язык, безопасность жизнедеятельности, физическая культура и спорт и некоторые другие дисциплины) или отдельные общепрофессиональные компетенции (на ряде факультетов читаются математические, биологические, физические, химические дисциплины и т.п.). Сам же факультет фактически не представлен или представлен очень малым числом дисциплин в учебном процессе других факультетов. Подобных факультетов в современных университетах, как правило, наименьшая часть. В ВГУ среди них, в частности, факультеты журналистики, международных отношений, географии, геоэкологии и туризма;

б) двустороннее взаимодействие – на «принимающем» факультете отдельные дисциплины реализуются преподавателями иных факультетов, и сам факультет активно представлен в учебном процессе других факультетов. Это большая часть факультетов университета, особенно при реализации ФГОС ВО 3+-. В ВГУ это экономический, юридический, филологический, романо-германской филологии, философии и психологии и другие факультеты.

Опираясь на результаты теоретического анализа проблемы взаимодействия, мы провели эмпирическое исследование

межфакультетского взаимодействия на базе Воронежского государственного университета (ВГУ). Подчеркнем, что в центре нашего внимания находилось взаимодействие факультетов в образовательном процессе вуза. В силу этого респондентами выступили заместители деканов по учебной работе как центральные фигуры, которые организуются и осуществляют это взаимодействие. Считаем, что они являются экспертами по данному вопросу.

Для опроса заместителей деканов по учебной работе был разработан авторский опросник. Он прошел экспертную оценку на объективность включенных в него пунктов. В качестве экспертов выступили 10 преподавателей ряда воронежских вузов, имеющие ученые степени по педагогическим и психологическим наукам. Из них 50,0% имеют опыт работы заместителями деканов по учебной работе не менее пяти лет. Согласованность экспертных оценок подтверждена с помощью коэффициента конкордации Кендалла W, значение которого оказалось равно 0,81. Это указывает на то, что экспертные оценки были согласованы и действительно указывали на объективность пунктов опросника.

На опросник о межфакультетском взаимодействии ответили заместители деканов 14 факультетов гуманитарного и естественно-научного профилей. Обратимся к анализу полученных результатов.

Прежде всего были изучены виды совместной работы факультетов в сфере образовательного процесса. Они были дифференцированы по критерию вызывающих / не вызывающих затруднения у факультетов при взаимодействии.

В числе видов совместной работы, не вызывающих затруднений у факультетов при взаимодействии, оказались:

– совместное планирование учебного процесса – разработка / корректировка учебных планов, особенно в случаях реализации несколькими факультетами одного направления подготовки;

– участие в разработке ООП – определение содержания, объема отдельных дисциплин, перечня профессиональных компетенций, формируемых в этих дисциплинах;

– участие преподавателей других факультетов в реализации отдельных учебных дисциплин конкретной ООП.

К видам совместной работы, вызывающим затруднения у факультетов при взаимодействии заместителями деканов были отнесены:

– соблюдение составителями рабочих программ учебных дисциплин принятых требований к их составлению, учет атрибутов учебных планов (объем дисциплины, виды учебных занятий, формы контроля и пр.);

– соблюдение установленных сроков разработки и предоставления «принимающему» факультету рабочих программ учебных дисциплин, закрепленных за кафедрами иных факультетов;

– своевременное взаимное информирование и согласование вопросов об отдельных изменениях в учебном процессе (замена или перенос занятий в связи с отсутствием по уважительной причине преподавателя), о нарушениях учебной дисциплины студентами (систематической неявке или неподготовленности к занятиям).

Таким образом, не вызывает трудностей при межфакультетском взаимодействии прежде всего учебная работа, а вот методическая и – частично – организационная работа нередко сопровождается затруднениями при осуществлении факультетами взаимодействия в образовательном процессе.

Следующая часть опросника была предназначена для изучения традиционных субъектов межфакультетского взаимодействия.

С точки зрения заместителей деканов по учебной работе их партнерами по межфакультетскому взаимодействию являются следующие лица:

– наиболее часто заместители деканов взаимодействуют с преподавателями других факультетов, ведущих занятия для студентов их факультета. Это признали 92% опрошенных. При этом ровно половина из них считает степень эффективности такого взаимодействия высокой, в то время как другая половина – средней;

– иногда заместители деканов взаимодействуют с заведующими кафедрами тех факультетов, которые участвуют в учебном процессе их факультета. Об этом заявили 75% опрошенных. При этом одна половина заместителей деканов считает степень эффективности такого взаимодействия высокой, другая половина – средней;

– реже имеет место взаимодействие заместителей деканов разных факультетов между собой. 58% опрошенных заместителей деканов признают, что взаимодействуют со своими коллегами с других факультетов иногда. Но из числа опрошенных заместителей такое взаимодействие три четверти квалифицируют как высоко эффективное (вероятно, по пословице «Редко, но метко»);

– так же редко (в 58% случаев) заместители деканов взаимодействуют с деканами других факультетов, участвующих в учебном процессе их факультета. При этом степень такого взаимодействия заместители оценивают как среднюю.

Иными словами, в круг лиц, включенных в межфакультетское взаимодействие, осуществляемое заместителями деканов по учебной работе, входят руководители факультетов и их заместители, кафедральных коллективов, а также «рядовые» преподаватели иных факультетов, работающих со студентами конкретного факультета. По частоте взаимодействия «лидируют» именно последние, поскольку именно они непосредственно вовлечены в реализацию образовательного процесса. Примечательно, что с какими бы представителями других факультетов не

взаимодействовали заместители деканов по учебной работе, степень эффективности этого взаимодействия они оценивают как высокую или среднюю. Это дает основания считать, что межфакультетское взаимодействие осуществляется в атмосфере сотрудничества и взаимопонимания.

Наконец, заключительная часть опросника была направлена на выявление причин эффективного / неэффективного межфакультетского взаимодействия и путей его улучшения.

Факторы и условия эффективного межфакультетского взаимодействия были дифференцированы в зависимости от направленности этого взаимодействия – односторонней или двусторонней (описаны выше).

Заместители деканов факультетов с односторонним взаимодействием выделяют факторы, связанные прежде всего с преподавателями иных факультетов, работающих на «принимающем» факультете.

1. Многолетние контакты с конкретным преподавателем другого факультета, ведущим занятия на «принимающем» факультете

2. Составление расписания для конкретного преподавателя другого факультета, ведущего занятия на «принимающем» факультете, со стабильным закреплением дней и времени ведения занятий.

3. Ранние сроки составления расписания, позволяющие согласовать его с преподавателями других факультетов, ведущих занятия на «принимающем» факультете.

4. Личные качества преподавателей других факультетов, ведущих занятия на «принимающем» факультете: ответственность, взаимная заинтересованность в успехе общего дела, богатый опыт взаимодействия с разными факультетами, добросовестность и дисциплинированность при выполнении должностных обязанностей преподавателя.

Заместители деканов факультетов с двусторонним взаимодействием указывают на факторы, связанные преимущественно с действиями «команд» взаимодействующих факультетов.

1. Регулярная совместная работа взаимодействующих факультетов над учебными планами, ОПП, рабочими программами дисциплин.

2. Своевременное обсуждение рабочих вопросов (разработка и корректировка учебных планов, подготовка рабочих программ дисциплин, составление расписаний занятий и сессий).

3. Ясное представление, кому именно адресуется запрос, обращение, просьба от «принимающего» факультета.

4. Гибкость в принятии решений при учете обоюдных интересов взаимодействующих факультетов и двусторонний контроль за реализацией принятых совместных решений.

По тому же критерию были дифференцированы причины неэффективного межфакультетского взаимодействия.

Заместители деканов факультетов с односторонним взаимодействием в качестве таких причин отмечают следующие.

1. Недостаточный контакт с заместителем декана по учебной работе и с заведующим кафедрой другого факультета.

2. Неисполнение или некачественное исполнение преподавателем другого факультета своих обязанностей: опоздания на занятия, отсутствие сопровождающих образовательный процесс документов (в частности, рабочих программ дисциплин).

3. Недостаточный контроль за трудовой дисциплиной со стороны заведующих кафедр.

Заместители деканов факультетов с двусторонним взаимодействием называют иные причины.

1. Нечеткое формулирование задач межфакультетского взаимодействия, непонимание, кому именно следует адресовать запрос, обращение, просьбу от «принимающего» факультета.

2. Недостаток заинтересованности преподавателей других факультетов, в качестве работы тех факультетов, на которых они ведут занятия.

3. Различные традиции организации работы разных факультетов.

Тем не менее в ходе опроса удалось выделить общие причины неэффективного межфакультетского взаимодействия (называются обеими группами факультетов).

1. Большая загруженность работников деканатов в сочетании с малочисленностью штата этих структурных подразделений факультетов.

2. Отсутствие четких представлений у обеих сторон о распределении полномочий: за что отвечает факультет, реализующий ООП, а за что – преподаватели иного факультета, ведущие отдельные дисциплины.

3. Не выстроена информационная «вертикаль». Как следствие, недостаточная осведомленность участников взаимодействия в вопросах образовательного процесса, незнание многими преподавателями локальных нормативных документов и нежелание их изучать.

Обобщение приведенных результатов опроса позволяют заключить, что в основном причины эффективного межфакультетского взаимодействия заместители деканов по учебной работе (независимо от того, осуществляет ли их факультет одностороннее или двустороннее взаимодействие) видят в причинах психологического (личностные особенности представителей других факультетов, сотрудничающие с данным факультетом) и социально-психологического характера (особенности «командной» работы факультетов).

Что же касается причин неэффективного межфакультетского взаимодействия, то заместители деканов факультетов с односторонним взаимодействием называют не только психологические (а именно коммуникативные) затруднения, но и организационно-дисциплинарные

факторы. В то же время, по мнению представителей деканатов факультетов с двусторонним взаимодействием, основные причины неэффективного взаимодействия кроются в недостаточном знании правил межгруппового сотрудничества, невысокий уровень мотивации отдельных преподавателей в работе на «чужом» факультете, что тоже можно квалифицировать как причины психологические. Кроме этого, называются и некоторые организационные факторы, снижающие эффективность межфакультетского взаимодействия. Одновременно заместители деканов факультетов обеих групп согласованно называют такие затрудняющие межфакультетское взаимодействие причины, которые имеют функциональную и информационную природу: большая загруженность работников деканата различными функциями, а также слабая информированность вузовских педагогов в сущности функционирования университета в целом и его факультетов в современных условиях, об особенностях учебно-методической работы профессорско-преподавательского состава в соответствии с актуальными требованиями.

Итак, в восприятии заместителей деканов по учебной работе при анализе причин как эффективного, так и недостаточно эффективного межфакультетского взаимодействия в образовательном процессе на первый план выходит социально-психологический контекст.

Особый интерес, на наш взгляд, представляют предлагаемые заместителями деканов по учебной работе пути повышения эффективности межфакультетского взаимодействия:

а) повышение уровня осведомленности преподавателей в области учебно-методического сопровождения образовательного процесса. Проведение четко спланированной разъяснительной работы по линии «деканат (зам. декана по учебной работе) – заведующие кафедрами и их заместители по учебной работе – профессорско-преподавательский состав кафедр – учебно-вспомогательный персонал кафедр» с целью достижения однозначного понимания всеми работниками, задействованными в учебном процессе целей, содержания, сроков и последовательности действий, «зон ответственности» в области учебно-методической работы;

б) своевременность запросов со стороны «принимающего» факультета к кафедрам другого факультета, ведущим для его студентов отдельные дисциплины, о необходимости подготовки рабочих программ (особенно в случае начала реализации новой ООП) с предоставлением в полном объеме необходимой информации из учебного плана;

в) четкое распределение полномочий: за что отвечает факультет, реализующий конкретную ООП, а за что – кафедра иного факультета, за которой закреплены отдельные дисциплины данной ООП. Однозначное решение вопроса об ответственности за размещение рабочих программ на

образовательном портале ВГУ: размещает их кафедра, отвечающая за дисциплину, или факультет (его кафедра), реализующий ООП;

г) неукоснительное соблюдение преподавателями трудовой дисциплины, работающими одновременно на разных факультетах;

д) недопущение без необходимости частой смены преподавателей, читающих одни и те же дисциплины на других факультетах, поскольку налаживание деканатами факультетов контактов с новыми преподавателями значительно замедляет межфакультетское взаимодействие в области образовательного процесса.

Другими словами, заместители деканов предлагают меры, направленные на усиление информированности преподавателей и учебных подразделений (кафедр, факультетов) в области учебно-методической работы, на укрепление исполнительской дисциплины, соблюдение правил межгрупповой кооперации, в том числе распределения функций и ответственности между взаимодействующими групповыми субъектами (факультетами).

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило повышенную роль межфакультетского взаимодействия в качественном функционировании современного вуза, прежде всего в области образовательного процесса. В перспективе его значимость будет увеличиваться, что обусловлено следующими причинами.

Во-первых, одной их современных тенденций в высшем образовании является междисциплинарность, которая позволяет подготовить для современного рынка труда конкурентоспособных специалистов, сформировать у них компетенции широкого профиля и удовлетворить запросы студентов в области саморазвития. А это требует межфакультетского взаимодействия, создания и реализации интегративных образовательных программ силами нескольких факультетов, что открывает возможности совместного преподавания учебных дисциплин, научного консультирования дипломных и магистерских работ, организации межфакультетских мероприятий и прохождения студентами практической подготовки на других факультетах.

Во-вторых, сегодня актуальной является работа по опережающей подготовке выпускников вузов в таких профессиях, которые появятся в обозримом будущем (к примеру, нейромаркетолог, специалист по обслуживанию беспилотного транспорта, игромастер, эконоаналитик и др.). Подготовка специалистов по «профессиям будущего», которые готовы решать не только сложные, но и узкие вопросы социально-экономического развития страны, не может быть успешно осуществлена каким-либо одним факультетом. Она требует совместных усилий ряда факультетов, подчас таких, интеграция которых еще недавно представлялась нереалистической и нереализуемой. Одновременно такая совместная деятельность

факультетов призвана решать еще одну важную задачу: индивидуализации обучения, разработки и воплощения на практике индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Итак, межфакультетские образовательные программы (как основные, так и дополнительные) позволяют современному университету стать более востребованным за счет уникального образования, получаемого студентами на таких программах, и одновременно именно такие программы стимулируют появление на рынке труда новых профессий.

В-третьих, задача научных разработок по прорывным направлениям науки и технологий возможна лишь на базе совместных исследований представителей разных научных отраслей и, соответственно, разных факультетов. Речь идет как о межфакультетском сотрудничестве преподавателей и научных сотрудников, так и студентов, обучающихся на различных факультетах. При этом создаются наиболее благоприятные условия для внедрения проектного обучения студентов, которое приобретает в настоящее время повышенную значимость (в частности, в ходе подготовки курсовых, дипломных и магистерских работ, совместных публикаций по междисциплинарной тематике, в рамках работы исследовательских групп). Осуществляемые совместные научные проекты на базе межфакультетского взаимодействия имеют комплексный характер, так как включают в себя опыт различных областей научного знания и дают синергетический эффект для развития перспективных научных направлений. Это намного повышает их эффективность и укрепляет интерес к совместным исследованиям представителей различных факультетов. Есть все основания считать, что в перспективе внедрения проектного обучения межфакультетское взаимодействие будет только усиливаться.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеев В. С. Интегративные процессы в межгрупповом взаимодействии / В. С. Агеев, А. А. Сыродеева // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1987. – № 2. – С. 11–20.
2. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие : социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 239 с.
3. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений / В. С. Агеев. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 123 с.
4. Акопов Г. В. Социальная психология образования / Г. В. Акопов. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2000. – 295 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект-Пресс, 1999. – 373 с.



7. Багаутдинова Н. Г. Высшая школа сегодня и завтра : Пути преодоления кризиса / Н. Г. Багаутдинова. – Москва : Экономика, 2003. – 425 с.

8. Балужева Т. В. Взаимодействие вуза с работодателями как фактор успешного трудоустройства выпускников / Т. В. Балужева // Устойчивое развитие: наука и практика. – 2014. – № 1. – С. 13–18.

9. Боброва Т. А. Современная система высшего образования Российской Федерации : основные проблемы и пути их решения / Т. А. Боброва // Молодой ученый. – 2018. – № 45(231). – С. 127–130. – URL: <https://moluch.ru/archive/231/53422/> (дата обращения: 01.04.2023).

10. Вадова Л. Ю. Система взаимодействия вуза и работодателей в подготовке будущих специалистов / Л. Ю. Вадова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 5 (часть 2). – С. 311–315.

11. Гулевич О. А. Психология межгрупповых отношений / О. А. Гулевич. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. – 432 с.

12. Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия: (теоретические и прикладные проблемы) / А. Л. Журавлев. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2004. – 474 с.

13. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик ; науч. ред. А. В. Филиппов. – Грозный : Чеч.-Инг. ун-т, 1979. – 138 с.

14. Князева О. Н. Конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов как фактор повышения качества обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Князева. – Воронеж, 2011. – 207 с.

15. Кондратьев Ю. М. Особенности отношений межличностной значимости в системах «студент – студент» и «преподаватель – студент» в современном российском вузе : дис. ... канд. психол. наук / Ю. М. Кондратьев. – Москва, 2005. – 131 с.

16. Концепция развития современного университета / М. Н. Берулава, Г. А. Берулава. – Сочи : НОУ ВПО МИУ, 2013. – URL: [http://miu2sochi.ru/konceptiya\\_gazvitiya\\_universiteta.html](http://miu2sochi.ru/konceptiya_gazvitiya_universiteta.html) (дата обращения: 01.04.2023).

17. Кочетов А. Н. Профессиональное образование и рынок труда: проблемы взаимодействия / А. Н. Кочетов // Социологические исследования. – 2011. – № 5. – С. 15–18.

18. Логинова В. В. Взаимодействие как универсальная форма развития объективного мира / В. В. Логинова // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. : Философские науки. – 2007. – № 2. – С. 5–13.

19. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – Киев : Лыбидь, 1990. – 191 с.

20. Педагогические исследования: сотрудничество школы и вуза: сборник научно-методических трудов преподавателей школ и вузов / науч. ред. М. В. Бульгина, М. В. Копырина ; под общ. ред. Т. Н. Карасевой. – Москва : ИУУ МГОУ, 2018. – Вып. 10. – 114 с.

21. Прокументова Г. Н. Проблемы взаимодействия вузов и школы: эмпирические модели / Г. Н. Прокументова // Вестник Томского университета. – 2012. – № 358. – С. 19–30.

22. Сувалова Т. В. Взаимодействие вузов со школами в системе высшего образования на примере кафедры управления персоналом ГУУ / Т. В. Сувалова, Е. В. Каштанова // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2019. – № 3(42). – С. 84–88.

23. Сушков И. Р. Психология взаимоотношений / И. Р. Сушков. – Москва ; Екатеринбург : Акад. проект : Ин-т психологии РАН : Деловая книга, 1999. – 447 с.

24. Уманский Л. И. К проблеме психологической оценки «коллективной деятельности» и структуры контактной группы как коллектива / Л. И. Уманский // Социально-психологические аспекты общественной активности школьников и студентов. – Ярославль : Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1975. – С. 5–12.

25. Уманский Л. И. Поэтапное развитие группы как коллектива / Л. И. Уманский // Коллектив и личность / под ред. Е. В. Шороховой [и др.]. – Москва : Наука, 1975. – С. 77–87.

УДК. 378.147.

#### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА В УСЛОВИЯХ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА: ПРОБЛЕМЫ И РИСКИ**

*Солянкина Людмила Егоровна, доктор психологических наук, доцент,  
профессор кафедры криминалистики  
Волгоградская Академия МВД России  
E-mail: [190655s@mail.ru](mailto:190655s@mail.ru)*

*Солянкин Алексей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры промышленной экологии и безопасности  
Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина  
E-mail: [solyan@mail.ru](mailto:solyan@mail.ru)*

**Аннотация:** в статье освещается актуальность внедрения медиа и IT-технологий в процесс обучения. Раскрываются положительные стороны цифровизации образования, как одной из важных задач современной концепции модернизации образования. Особое внимание уделяется проблемам, трансформации образовательной среды вуза в цифровую практикоориентированную образовательную среду. На основании исследования автор резюмирует, что для подготовки компетентного,

*практико-ориентированного специалиста, отвечающего современным требованиям киберсоциума одного внедрение современных ИТ-технологий не достаточно, необходимо, чтобы вся организация образовательного процесса обладала практико-ориентированной направленностью. Цифровизация вносит значительные изменения в содержание и организацию всего учебного процесса, усиливает тенденцию к дифференциации и специализации института. Автор указывает, что поскольку востребованным на рынке труда является специалист практик, то, внедрение новых медиа в учебный процесс, использование ИТ-технологий должны опираться на практико-ориентированный принцип. Указывая положительные моменты использования цифрового обучения, автор раскрывает проблемы и риски связанные с инновационными изменениями образования и глубокими их последствиями. Концентрируя внимание на основных проблемах цифровизации образования, автор предлагает пути их решения при этом указывает, что к решению проблем нельзя относиться формально.*

**Ключевые слова:** цифровизация, модернизация российского образования, ИТ-технологии, цифровая практикоориентированная образовательная среда, киберсоциум.

Технический и цифровой прогресс значительно изменил современное общество, открыв неограниченные возможности использования ИТ-технологий во всех сферах человеческой жизни, тем самым обеспечив становление киберсоциума и, как следствие, изменив требования, предъявляемые к субъекту труда.<sup>1</sup>

Сегодня успешными профессионалами, востребованными на рынке труда, к которым прикованы взгляды работодателей и именно за «их головами» идет охота хедхантеров, являются специалисты, в совершенстве владеющие ИТ-технологиями, умеющие использовать все возможности для собственного развития, постоянно обучающиеся и легко усваиваемые новую информацию, быстро адаптируемые в производственной среде.

В связи с этим перед отечественными образовательными учреждениями ставится очень сложная и важная задача – подготовка специалиста нового типа, компетентного специалиста практика, владеющего ИТ-технологиями, способного к поиску и освоению новых профессиональных знаний и принятию нестандартных решений производственных задач, а также профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Отметим, что проблема подготовки компетентного специалиста на стадии его обучения специальности всегда была и остается в центре внимания учёных, обнаруживая сложность и многогранность исследования.

А.К. Маркова, в своих трудах отмечает, что важнейшим условием профессионального развития специалиста является благоприятная

профессиональная среда, побуждающая к раскрытию подлинных профессиональных возможностей [5].

Результаты работ ученых, занимающихся данной проблемой (Е.И Головаха., А.Е Голомшток., А.А. Деркач, Е.А Климов, Н.С. Пряжников. Т.В. Черникова и др.), а также, собственные исследования позволили нам резюмировать, что истоком профессионального становления будущего специалиста является его обучение в институте. При вхождении студента в профессию в условия вузовской подготовки, у будущего специалиста начинают развиваться профессиональные компетенции и личностно-важные профессиональные качества, ценностные ориентиры. И здесь особую значимость приобретает образовательная среда образовательного учреждения, именно от ее структуры, качества, ее направленности будет зависеть эффективность развития профессиональной компетентности выпускника и как следствие, его востребованность на рынке труда.

Поэтому, одной из важнейших задач образовательных учреждений, как высшего, так и среднего профессионального образования, на сегодняшний день, является модернизация образовательной среды с учетом требований киберсоциализации общества, что, в свою очередь, предполагает активное внедрение в педагогический процесс новых медиа, современных ИТ-технологий, специфических методов и средств организации учебного процесса, способных оценки полученных результатов, что значительно повлияет на содержание и организацию всего образовательного процесса.

Вербицкий А.А. в своей статье «Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы» [2, с 78]. подробно описывая многочисленные проблемы, связанные с внедрением цифры в процесс обучения отмечает, что «цифровизация обучения будет продуктивной только с опорой на адекватную этой задаче психолого-педагогическую теорию». Соглашаясь с мнением ученого, заметим, что, не смотря, на то, что возможности цифровизации образовательного процесса малоизучены, но уже сейчас можно сказать, что использования продвинутых ИТ-технологий открывают новые возможности процессов преподавания и обучения.

Говоря о подготовке компетентного, практико-ориентированного специалиста, отвечающего современным требованиям киберсоциума одного внедрение современных ИТ-технологий и активного использования возможностей интернета в образовании не достаточно, т.е. модернизация образовательной среды, это не просто ее цифровизация. Необходимо, чтобы вся организация образовательного процесса (содержание учебных дисциплин и всех видов практик, информационные технологии и технические средства обучения) обладала практико-ориентированной направленностью и привлекала к постоянному применению профессиональных компетенций, приобретаемых студентом в ходе обучения.

В связи с этим, считаем, что современная образовательная среда должна обладать акмеологической сущностью, практико-ориентированной направленностью и обеспечивать интеграцию учебной и профессиональной деятельности посредством использования огромных возможностей цифровых технологий, которые являются мощным инструментом преобразования образовательной среды. Современные медиа, IT-технологии несут в себе огромный потенциал, для подготовки специалистов нового типа, отвечающих требованиям киберсоциума. Благодаря цифровизации образовательный процесс станет более прозрачным, а более глубокое понимание результатов обучения позволит улучшить качество преподавания.

Ранее мы уже отмечали, что для эффективного развития профессиональной компетентности бакалавра в вузе должна быть создана практико-ориентированная образовательная среда (А.А. Деркач, Е.В. Селезнёва, И.О. Соловьёв и др.), которая обеспечивает профессионально-личностное развитие бакалавра-практика [5].

Опираясь на результаты своих исследований, считаем, что современная образовательная среда, преломляясь в плоскости практико-ориентированных тенденций, обладая акмеологической сущностью, выступает как специально организованное самодвижущееся образовательное пространство, способствующее учебно-производственной интеграции, и обеспечивающие развитие профессиональной компетентности специалиста, как практико-ориентированного конструкта, за счет огромных возможностей цифровых технологий. Цифровые технологии обеспечат успех не только цифрового обучения, но и эффективность подготовки специалиста-практика, ориентированного на реальную профессиональную деятельность. Также информационно-коммуникативные технологии обеспечат возможность реализации индивидуального и дифференцированного подходов к обучению и решат проблему с недостатком профессиональной информации и практических знаний, но при условии, что использование IT-технологий будет осуществляться на основе практико-ориентированного принципа, как и работа преподавателя, т.е. вся организация образовательного процесса должна обладать практико-ориентированной направленностью.

Взаимодействие объектов и субъектов созданной образовательной среды друг с другом, а также взаимовлияние объектов и субъектов на саму среду подчёркивает её развивающий характер (рис.1).

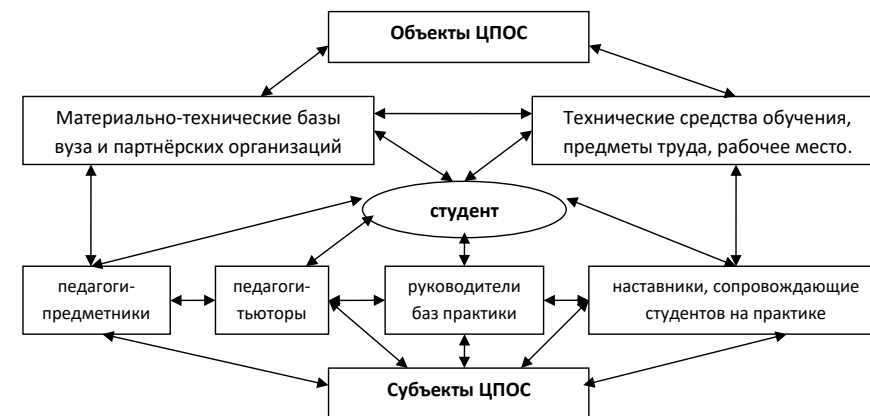


Рис. 1. Взаимодействие объектов и субъектов цифровой практикоориентированной образовательной среды

Таким образом, практико-ориентированная образовательная среда трансформируется в цифровую практикоориентированную образовательную среду (далее – ЦПОС), которая основываясь на цифровые образовательные ресурсы, детерминируя саморазвитие всех своих объектов и субъектов, предстаёт как динамическое пространство, ориентированное на акмеологическое взаимодействие всех участников разворачивающегося внутри процесса, обеспечивает эффективность взаимодействия вуза с базовыми профессиональными организациями партнёров, помогающими в определении наиболее перспективных компетенций выпускников. Технические средства обучения, предметы труда — это совокупность информационных систем, цифровых устройств, инструментов и сервисов, которые обеспечивают работу учебных заведений и решения задач, возникающих в ходе подготовки и осуществления всего образовательного процесса.

Процесс обучения в ЦПОС приобретает новую форму, имеющую как положительные, так и отрицательные моменты.

Очевидно, что в условиях цифровой практикоориентированной образовательной среды, создаются необъятные возможности использования компьютера в качестве мощного и необходимого средства обучения [6]. Создания педагогом проблемных ситуаций, ориентирует студентов на решение практических профессионально важных задач, а использование при этом, дистанционных образовательных технологий, возможностей интернета, позволяет на ряду, с педагогом предметником, принимать участие в проведении теоретических занятий и практикумов специалистов базовых предприятий, что стирает грань между теорией и практикой, а

также способствует преодолению студентами психологического барьера, а именно:

- неуверенность в достаточности своей теоретической подготовке;
- страх перед встречами с незнакомой обстановкой и новыми людьми;
- боязнь наказания за неверно сказанное слово, невыполненную работу и пр.

Кроме этого, использование информационных дистанционных технологий позволяет студентам более открыто вступать в диалог со своими будущими «коллегами», высказывать сомнения, несогласие и даже неудовольствие рядом позиций. Такие занятия способствуют формированию у студентов психологической готовности к саморазвитию и, как следствие, к самостоятельному проектированию собственного профессионального и личностного роста, определения карьерных перспектив [5, с.89].

Следует отметить еще очень важные моменты, использование интернета и дистанционных образовательных технологий обеспечат свободу доступа к обучающим ресурсам, уменьшат затраты на обучение и сэкономят время обучающихся и преподавателей за счет возможности получать образование без отрыва от работы. Достоинством электронного обучения является и то, что лицам с ограниченными возможностями здоровья могут овладеть профессией удаленно, индивидуализировать процесс обучения для себя, а именно: темп учебной деятельности с учетом специфики ресурсов его здоровья. Преподавателю данные технологии дают возможность следить за конкретными действиями студента с ОВЗ при решении конкретных задач, при необходимости вносить требуемые корректировки в деятельность обучающегося и педагогические методы взаимодействия с ним. Основной формой организации педагогического процесса является интегрированное обучение инвалидов, т.е. все студенты обучаются в смешанных группах, имеют возможность постоянно общаться со сверстниками, легче адаптируются в социуме.

Цифровая практикообразовательная среда вуза востребована обучающимися: интерактивные лекции, игровые симуляторы, интерактивные тесты, виртуальные лабораторные и практические работы, моделирование процессов, имитирующих реальность, и т.д. все эти и другие формы обучения вызывают интерес у студентов, формируют познавательные потребности студентов, активизируют познавательную и учебную деятельность.

Как показывает педагогическая практика, на эффективность развития профессиональной компетентности влияют:

- педагоги предметники;

- педагоги-тьюторы, организующие работу студентов на практикумах;

- представители баз практик и наставники, раскрывая перед студентами особенности профессии и тайны профессионального мастерства, ориентируют их на практическую применимость и востребованность формируемых профессиональных компетенций.

Более того, педагоги, передавая студентам профессионально важные знания, создают встречные информационные потоки между вузом и студентом, что, так же, способствует эффективному формированию у студентов профессиональной компетентности, а информационно-коммуникативные технологии и технические средства обучения создают условия для их самостоятельной адаптации в профессиональной среде и обеспечивают постоянное воспроизводство знаний и развитие профессиональных компетенций.

В цифровой практикоориентированной образовательной среде вуза роль педагога меняется и как следствие, меняются квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу вуза. Педагог уже не столько передает знания, сколько является тьютором, оказывающим помощь студенту ориентироваться в информационном пространстве и правильно подобрать необходимую информацию для освоения знаниями [6].

Педагог-тьютер сопровождает образовательный процесс, помогает студентам в составлении индивидуальной программы профессионального личностного роста и развития профессиональной компетентности (вектора карьерного роста). От студентов же требуется большей самостоятельности и ответственности за качество своего образования.

Педагог-тьютер учит работать в команде, применять рефлексию, планировать свое время и т.д.

Таким образом, для успешной педагогической деятельности преподаватель вуза должен обладать знаниями цифровой грамотности; умениями оцифровывать учебно-методический материал и использовать его в своей практике; создавать массовые открытые образовательные курсы и осуществлять учебный процесс в онлайн и/или смешанном режиме, включая навыки эффективной коммуникации [3]. Поэтому для поддержания собственной работоспособности преподаватели постоянно должны повышать свои знания, осуществлять постоянное самообразование, добиваться эффективного использования средств передачи информации как локального, так и глобального характера, что позволит включиться в региональную и международную систему учебных заведений.

И здесь возникает достаточно серьезные проблемы.

Во-первых, внедрение электронного обучения в учебную деятельность требует соответствующей профессиональной подготовки преподавателей. Однако большинство преподавателей (особенно это касается возрастных

педагогов) к работе с электронной системой обучения не готовы, а, оказать квалифицированную помощь педагогическому составу, специалистов в сфере электронного обучения в вузе пока нет. Преподаватели должны дополнительно обучаться на курсах, как работать с IT-технологиями, за свой счет, поскольку в вузе нет финансовых возможностей.

Таким образом, со стороны профессорско-преподавательского состава идет сопротивление и не желание использовать цифровое обучение, поэтому, от умения администрации вуза убедить педагогов, профессоров в необходимости использования цифровых технологий будет зависеть успешность и эффективность модернизации образовательной среды.

Во-вторых, не у всех вузов есть финансовые возможности приобрести современные компьютеры, мониторы и другое оборудование необходимое для создания современного электронного обучения.

В-третьих, нет нормативно-правовой базы электронного обучения, авторские права преподавателей на методические материалы собственной разработки отсутствуют. Разработка контентов, презентаций дисциплин, работа кропотливая, требующая от преподавателя профессионализма и больших временных затрат. Причем данная работа дополнительно не оплачивается, поэтому у преподавателей желания публикации методического материала в открытом доступе нет.

В четвертых, ученые отмечают, что цифровизация общества и системы образования требует от субъекта труда «не овладение необходимыми для жизни и профессиональной деятельности знаниями, а получение доступа к компьютерной системе, где находится нужная информация». [2, с. 81]. Это негативно сказывается на познавательных психических процессах студентов: память деградирует, восприятие искажается и т.п.

О качестве электронного обучения мнение ученых весьма спорно. Большинство из них считают, что цифровое обучение не ведет к повышению качества образования, поскольку цифровизация создает социальную ситуацию, связанную с неравенством между теми, кто способен творчески использовать IT-технологии для выполнения нестандартных работ и теми, кто способен использовать «цифру» только для рутинных операций [5]. В связи с этим обучающиеся должны овладеть информационно-коммуникационной компетенцией и приобрести необходимые умения эффективно и безопасно применять IT-технологии в разных сферах жизнедеятельности.

Причем, использование современных технологий, в том числе Интернета, могут негативно повлиять на когнитивные способности студентов [7]. Студенты попросту перестают писать конспекты, запоминать нужную информацию пользоваться учебниками, ведь проще найти ее в Интернете. Это приводит к снижению мыслительной деятельности обучающегося. При дистанционном образовании теряется возможность

живого общения и взаимодействия между самими студентами, так и между студентами и преподавателем. Общение становится поверхностным, что приводит к неэффективной, плохой коммуникации, тем самым лишает человека возможности всесторонне развиваться.

Цифровое обучение происходит при помощи компьютера, а длительное пребывание за компьютером может привести к проблемам со здоровьем.

Всех эти проблемы и психологические риски, на наш взгляд, можно избежать, если будут разрешены следующие вопросы [7].

1. В связи с массовым распространением использования цифровых технологий, необходимо сотрудникам управления образования и методистам внести изменения в показатели оценки результатов качества обучения, а так же разработать единый стандарт требований к содержанию и качеству электронных контентов и онлайн-курсов;

2. Необходимо соответствующим органам разработать юридический документ по защите авторские права преподавателей, а с целью мотивацией преподавателей нормативно узаконить оплату труда за разработку контентов и онлайн-курсов.

3. Внести изменения в квалификационные требования и должностные обязанности профессорско-преподавательского состава;

4. «Обучая - воспитываю, воспитывая - обучаю», данный постулат очень достоверно отображает взаимодействие педагога с обучающимся в результате общения. Основой образовательного процесса являются психолого-педагогические, во многом субъективные закономерности деятельности преподавателей и обучающихся.

Как, мы понимаем сам по себе компьютер не может «превращать знания в смыслы, информацию в знания», а следовательно, говорить о процессе воспитания нет смысла поскольку воспитание и обучение составляют две стороны одной «медали». Воспитание предполагает общение, межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса, эмоционально-нравственную оценку различных ситуаций. Воспитывает не то, чему учат, а как учат, поэтому, возникает необходимость в проведении фундаментальных и прикладных исследований, направленных на раскрытие психолого-педагогических, педагогических и иных закономерностей, механизмов развития и формирования личности в условиях цифровизация процесса обучения.

И так, процесс цифровизации образования неизбежен.

Однако, с процессом цифровизации образования, возникает много проблем, требующих научного подхода к их решению, происходят значительные изменения в системе образования, меняется парадигма образования и требуется пересмотр уже существующих традиционных подходов и моделей обучения. Естественно, полностью отказаться от традиционных систем образования и заменой их цифровыми не получится,

но все-таки значительная часть образовательного процесса станет цифровой.

При этом основной задачей вузов остается подготовка качественно нового компетентного специалиста, способного не только быстро адаптироваться в будущей профессиональной среде, но и реализовать свои потребности в профессиональном творчестве, поскольку конечной целью познания являются не знания сами по себе, а практическое.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРА

1. Буданцев, Д. В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д. В. Буданцев. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 27 (317). — С. 120-127. — URL: <https://moluch.ru/archive/317/72477/> (дата обращения: 05.11.2020).

2. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus". - 2019. - №1(6). [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019)

3. Воинова О.И., Плешаков В.А. Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2018. – № 1(4).

[Электронный ресурс]  
URL: [http://journal.homocyberus.ru/personality\\_and\\_cybersocium\\_formation\\_of\\_cybersafety\\_and\\_classification\\_of\\_people\\_according\\_to\\_the\\_extent\\_of\\_the\\_integration\\_into\\_the\\_cybersocium](http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersafety_and_classification_of_people_according_to_the_extent_of_the_integration_into_the_cybersocium)

4. Попова О.И. Трансформация высшего образования в условиях цифровой экономики // Вопросы управления. Управление в образовании. — 2018. — № 5(54). — С.158-160

5. Солянкина, Л. Е. Профессиональная компетентность специалиста как практико-ориентированный конструкт: психолого-акмеологический аспект [Текст]: монография / Л. Е. Солянкина. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина. — 2010. – 196 с.

6. Солянкина Л.Е. Реализация средств цифровых технологий в процессе формирования профессионально-личностной позиции обучающихся/ Л.Е. Солянкина — Воронеж: Издательство Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. — 2021. — № 1. — С. 78-81.

7. Такиуллин, Т. Р. Влияние цифровизации на систему образования / Т. Р. Такиуллин. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 47 (389). — С. 5-8. — URL: <https://moluch.ru/archive/389/85723/>

УДК 373.24

#### РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Тигров Вячеслав Петрович, доктор педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой технологии и технического творчества  
Ивакина Людмила Анатольевна, аспирантка кафедры технологии и  
технического творчества*

Липецкий государственный педагогический университет

E-mail: [tigrisandn@mail.ru](mailto:tigrisandn@mail.ru), [Ivakina.22@yandex.ru](mailto:Ivakina.22@yandex.ru)

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме трудового воспитания дошкольников. В исследовании проведены: ретроспективный анализ литературных источников, систематизация и сопоставление полученного результата с современным социальным заказом. Выявлены возможности использования опыта трудового воспитания детей дошкольного возраста прошлых лет для разработки современных образовательных программ. Определены теоретические основания и принципы трудового воспитания дошкольников, объединяющие педагогическое наследие и актуальные тенденции в образовании дошкольников, на их основе намечены педагогические условия, влияющие на образовательный процесс по теме исследования.

*Ключевые слова:* трудовое воспитание, дошкольники, педагогическое наследие.

Изменение социально-экономических условий в нашем обществе создает социальный заказ, выраженный в потребности функционирования детских садов, реализующих образовательные программы, направленные на воспитание гражданина «... знающего и уважающего историю и культуру своей семьи, большой и малой Родины» [1]. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования, принятой в 2022 году [1], особое внимание уделено трудовому воспитанию дошкольников, существенный пробел в котором характерен для дошкольного образования 90-х гг. прошлого столетия и нулевых нынешнего.

Противоречия между требованиями законодательных документов, предъявляемых к трудовому воспитанию дошкольников и существующей практикой этого процесса в настоящее время, между признанием необходимости использования культурного наследия в трудовом воспитании дошкольников и недостаточностью методических разработок по данному вопросу обусловили поиск ответов в педагогическом наследии дореволюционного и советского периодов. Переосмысление и

использование педагогических воззрений прошлых лет в области трудового воспитания детей дошкольного возраста позволит оптимизировать разработку современных образовательных программ.

Рассматривая и анализируя проблему исследования в дореволюционный период, необходимо отметить, что детские сады в современном понимании появились в XIX веке и были большой редкостью, дети дошкольного возраста воспитывались дома. Таким образом, социальный статус семьи, стиль её жизни, нравы и быт существенно влияли на отношение к трудовому воспитанию (принимая во внимание непривилегированные слои общества). В соответствии с семейным укладом, характерным для того или иного этноса, вовлечение детей в трудовую деятельность происходило с ранних лет, формировало привычку к посильной помощи взрослым, а ценностно-смысловое значение трудового воспитания подрастающего поколения отражено в национальных культурах всех народов.

Вопросы, посвященные трудовому воспитанию дошкольников в этнопедагогике, отражены в работах Г.Н. Волкова, М.Н. Иванниковой, С.Я. Карасовой, И.В. Сиверской [4, 8, 9, 16]. Опираясь на результаты этих исследований, выделим практические вопросы современного трудового воспитания дошкольников, которые возможно разрешить средствами этнопедагогике: воспитание ценностного отношения к труду, знакомство с исторически сложившимися родом занятий и традиционными ремеслами, формирование идеала трудового человека, раскрытие самооценности бескорыстного труда, демонстрация эстетики труда.

Необходимо отметить особое отношение отечественных педагогов к вовлечению детей в процесс труда. В работе К.Д. Ушинского «Труд в его психическом и воспитательном значении» [18] роль труда раскрыта как основополагающая при формировании ценностных установок человека. Это отражено в ряде рассказов К.Д. Ушинского предназначенных детям: «Булочник», «Как Мите сшили сюртук», «Как рубашка в поле выросла», «Сапожник».

После Октябрьской революции в связи с изменившимися социально-экономическими и политическими условиями в нашем обществе отмечено повышенное внимание к трудовому воспитанию дошкольников как компоненту воспитательной системы подрастающего поколения в стране пролетариата. Традиционно советское воспитание всех уровней образования, в том числе дошкольного, проникнуто идеологией.

Значительный вклад в решение проблемы трудового воспитания детей дошкольного возраста внесли Р.И. Прущицкая, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина. На основе ретроспективного анализа литературных источников 20-30-х гг. прошлого столетия были выделены педагогические аспекты по проблеме исследования: эмоционально-нравственное удовлетворение дошкольников от участия в труде, общественная помощь детей, самообслуживание и

посильная помощь взрослым, особо отметим – *не в игровой* форме, а в режиме реального включения дошкольников в работу технических работников детского сада.

Трудовое воспитание дошкольников второй половины XX века освещается в работах Р.С. Буре, М.В. Крулехт, Я.З. Неверович, В.Г. Нечаевой, А.Г. Телегеновой. В это время выстраивается классическое содержание трудового воспитания дошкольников (самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд), формы (поручения, дежурства, коллективный труд), методы и средства трудового воспитания детей дошкольного возраста. Реализация задач по трудовому воспитанию находится под пристальным вниманием администрации детского сада.

Число работ по трудовому воспитанию дошкольников после 1991 года резко снизилось, что связано со сменой идеологии и утратой ценности понятия «человек труда». Последнее десятилетие в связи с интенсивным развитием инженерных технологий, роботостроения, с одной стороны, и осознания обществом и государством важности воспитания гражданской активности и ответственности подрастающего поколения за свою преобразовательную деятельность, с другой, наблюдается интерес к теоретическим и практическим разработкам вопросов трудового воспитания, в том числе в дошкольном возрасте. Они освещены в работах Л.И. Сайгушевой, И.В. Кошкиенко, Е.А. Шанц [15, 10, 20] и других.

По мнению И.В. Кошкиенко, содержание трудового воспитания дошкольников XXI века мало отличается от прошлых лет, однако выстраивание традиционной триады «формы-методы-средства» подвержено изменению во времени. Например, уход за домашними животными, употребление в пищу овощей и фруктов, выращенных на участке детского сада в современных реалиях невозможно, в то же время появились современные направления трудового воспитания дошкольников – знакомство с компьютерными технологиями, робототехника [10]. Особо выделим новые сферы в трудовом образовании дошкольников, появившиеся в последнее десятилетие – это финансовая грамотность и знакомство дошкольников с работой цифровой техники [2, 6, 21].

Следовательно, возникает потребность в симбиозе традиционных «советских» методических разработок по трудовому воспитанию дошкольников, традиций этнопедагогике и современного социального заказа, требующего включения в образовательный процесс достижений научно-технического прогресса последних лет. В настоящей работе выявлены возможности использования опыта трудового воспитания детей дошкольного возраста прошлых лет при разработке современных образовательных программ. Для определения функциональности педагогического наследия при построении современных образовательных

программ перечислим задачи трудового воспитания дошкольников, актуальные как в прошлом, так и в настоящем.

Обучающие задачи, определяющие конкретные знания и предметные умения: интериоризация понятия «труд» в его историческом и социальном значении, овладение конкретными процессуальными трудовыми действиями при самообслуживании, хозяйственно-бытовом и ручном труде, познание причинно-следственных связей при производстве товаров и услуг, приобретение знаний о влиянии деятельности человека на окружающую среду.

Развивающие задачи, направленные на актуализацию познавательного интереса и кругозора детей: обогащение понятий детей о преобразовании материалов, расширение представлений об изменении производства товаров и услуг во времени, включение дошкольников в трудовые действия посредством дежурств и поручений, приобретение навыков самообслуживания, освоение безопасного поведения при работе с орудиями труда.

Воспитательные задачи, влияющие на личностные качества ребёнка: формирование уважительного отношения к труду, ценностных установок, ответственности за свою работу, воспитание нравственности и трудолюбия, формирование бережного отношения к результатам своего и чужого труда, к окружающему миру, создание эстетической картины труда, обучение выполнению работы в коллективе, акцентирование внимания детей на чувстве удовлетворения от качественно выполненной работы.

На основе системного подхода охарактеризуем процесс трудового воспитания дошкольников в настоящем времени как совокупность компонентов, имеющих равноправное значение при проектировании образовательных программ.

Выявим и сопоставим в компонентах отражение *педагогических идей* по трудовому воспитанию дошкольников прошлых лет в современном мире.

*Общественная направленность трудового воспитания дошкольников.* Одной из сильных сторон советского трудового воспитания является его ориентация на формирование личностных качеств детей: нравственности, патриотизма, альтруизма, ответственности, отсутствия личной наживы, сознательного отношения к труду. Данный опыт должен занять достойное место в дошкольном воспитании, в настоящий момент практиками и теоретиками педагогики введен и используется термин «волонтерство». М.П. Малиновская характеризует волонтерство как ресурс для становления социально значимых качеств дошкольников [12]. Нельзя сказать, что волонтерское движение дошкольников широко распространено, оно скорее носит точечный характер, однако можно назвать несколько первых ласточек, целенаправленно организованных волонтерских проектов: «Добро в наших руках» (ДОУ № 110 Невского

района г. Санкт-Петербурга), «Добрые ладошки» (МБДОУ «Новоаганский ДСПиО «Солнышко» Нижневартовского района Ханты-Мансийского АО), «Большие дела маленьких сердец» (МАДОУ № 55 г. Балашиха Московской области). Помощь дошкольников заключается в изготовлении разнообразных поделок, подарков, игрушек, открыток пожилым людям, военнослужащим, инвалидам, в обучении младших дошкольников приемам самообслуживания со стороны старших детей. Следует отметить положительные эмоциональные реакции детей в процессе включения их в волонтерское движение, так как это позволяет ребёнку стать значимым, деятельно участвовать в жизни взрослых. Нельзя также не упомянуть, что детей необходимо учить оказывать помощь, помогать повседневно в спонтанных, незапланированных ситуациях: завязать шнурки менее умелому товарищу, собрать нечаянно рассыпанные предметы. Это требует от воспитателей постоянного наблюдения за детьми и, в нужный момент, применения публичной похвалы, поощрения, приведения в пример.

*Приобщение дошкольников к регионально обусловленным специальностям и традиционным ремеслам.* Важное место в духовном развитии дошкольников занимает усвоение ими знаний о своей малой родине – селе, городе, крае. Приобщение детей к регионально обусловленным специальностям и традиционным ремеслам позволяет воспитать интерес к культуре малой родины, ценностное отношение к историческому наследию. Также объектом познания дошкольников становится диалектическая связь профессионального самоопределения людей и географических факторов. Кузнечное дело, ткацкое производство, художественное ремесло, пушной или рыбный промыслы, распространенные в разных регионах – своеобразный народный памятник, соединяющий прошлое и настоящее. Приобщение к нему посредством занятий, бесед, экскурсий, создания музеев в ДОО позволяет детям узнать о многообразии традиционных ремесел и занятий людей в прошлом, разных фактурных качествах материалов, способах их обработки, а возможно, и самостоятельно попробовать изготовить элементарное изделие (например, гончарное ремесло – создать глиняную игрушку), составить орнамент художественной росписи. Положительное эмоциональное восприятие информации, связанное с этим процессом, создаёт оптимальные психолого-педагогические условия для воспитания трудовой культуры: нравственные нормы, эстетика труда, ценность опыта предыдущих поколений. На практике в современных дошкольных образовательных организациях реализуются проекты и кружки в рамках дополнительного образования: «В стране искусных мастеров», «Чудеса из бересты», «Липецкие узоры».

*Знакомство дошкольников с современным производством и профессиональной деятельностью человека.* В советском детском саду на практике знакомство с профессиональной деятельностью человека и



производством происходило в следующих формах: рассматривание иллюстраций, прослушивание рассказов о трудовой деятельности человека, наблюдение за работой сотрудников детского сада, реже – экскурсии на предприятия, встречи с представителями профессий непосредственно в образовательных учреждениях. Современные технологии позволяют значительно расширить количественное и качественное содержание знакомства дошкольников с современным производством и профессиональной деятельностью человека. Используя интерактивные гостиницы, виртуальные экскурсии можно оказаться во многих ранее недоступных местах, в том числе и в режиме он-лайн (цеха металлургического завода, лесозаготовка, лаборатории научных институтов, космическая станция и т.п.). Задачи, стоящие перед педагогами, заключаются в расширении кругозора детей и развитии их познавательных интересов. Чем с большим количеством профессиональных сфер трудовой деятельности познакомится ребёнок в дошкольном детстве, тем, во-первых, проще ему будет сделать выбор специальности в дальнейшем, во-вторых, у ребенка легче сформируется понятие о взаимосвязи предметного и социального миров, обусловленности и зависимости различных сфер преобразовательной деятельности людей.

*Сотрудничество с родителями в области трудового воспитания дошкольников.* Пожалуй, именно этот компонент претерпел самые большие изменения во времени. В дореволюционный период дети непосредственно находились рядом со старшими членами семьи и, принимая участие в работе взрослых, сразу включались в трудовую деятельность (подразумеваются непривилегированные слои общества). Отношение родителей к воспитанию детей дошкольного возраста в СССР коренным образом отличается от этого. Негласная установка для педагогов детского сада в советский период – это некое отстранение родителей от воспитания собственных детей. Во-первых, родители заняты на производстве, и их нельзя отвлекать, во-вторых, в семье возможно идеологически неправильное воспитание, таким образом, именно детским садам отдаётся ведущая и главенствующая роль в образовании дошкольников. В настоящее время родители являются участниками образовательных отношений, а сотрудничество с семьёй – одним из принципов ФГОС ДО. Пример активной гражданской позиции родителей – это мощный стимул для развития личностной сферы подрастающего поколения. Возможным способом вовлечения родителей в трудовое воспитание дошкольников является участие в Фестивале родительских инициатив (г. Липецк), в частности в номинации «Воспитываем трудом». Так, в рамках проведения VII Фестиваля родительских инициатив г. Липецка (2022 г.), ДОУ № 22 г. Липецка представило проект «Чистый город начинается с тебя», сущностью которого является субботник по уборке территории парка силами родителей, сотрудников и воспитанников; ДОУ №

105 г. Липецка – проект «Во саду ли в огороде», цель которого состоит в обустройстве части территории ДОУ для выращивания детьми овощных культур.

*Бережливая среда.* Как известно трудовая деятельность направлена на изменения предметов и объектов окружающего мира для удовлетворения потребностей человека или общества. Формирование культуры экономичного использования природных ресурсов, рациональных производительных трудовых действий человека является важным аспектом трудового воспитания дошкольников. Формы, способы ведения бережных взаимоотношений с природными ресурсами и выстраивание трудовых действий универсальны во времени.

Первое направление – это обращение с бытовыми отходами, возможность их повторного использования. Использование бросового материала (остатков основных изделий) для изготовления игрушек, поделок, сувениров присутствует в быте всех народов, в современном мире эта традиция продолжается, таким образом, происходит приучение детей с дошкольного возраста к рациональному способу ведения хозяйства. Отметим также сбор вторсырья для переработки, просвещение и агитацию, в том числе семейного окружения дошкольников, что способствует формированию экологической грамотности детей. Как пример можно привести сбор вторсырья в рамках проектов «Чистый город», проводимых во многих субъектах страны, проведение конкурсов творческих работ, оформление информационных стендов о положительном отношении детей к природе «Панорама добрых дел».

Второе направление – это контроль детей за дисциплиной организации своих «рабочих мест» и трудовых действий. Стандартизация, оптимизация деятельности детей при самообслуживании, дежурствах, ручном труде и труде в природе способствуют формированию рационального отношения детей ко времени, воспитанию привычки соблюдения установленных правил и норм технологических операций.

Научно-технический прогресс и меняющиеся экономические условия оказывают влияние на содержание трудового воспитания дошкольников, выделим принципиально **новые компоненты** и сделаем попытку связать прошлое и настоящее.

*Основам экономической и финансовой грамотности дошкольников* трудно найти аналоги в советском дошкольном воспитании. Плановая экономика, стабильное ценообразование «сверху», формальное презрение к деньгам, отсутствие рыночной конкуренции обусловили отказ от темы обращения с финансами в дошкольном образовании. Современные реалии доказывают, что уже в старшем дошкольном возрасте можно формировать сознательное отношение детей к понятиям «деньги», «товарообмен», «бюджет», «ценообразование», «реклама» [6, 21]. Исследователь А. Шатова

подчеркивает актуальность объяснения детям вопроса «зарабатывания денег», в частности его морально-нравственного аспекта: «... происхождение денег, материальный достаток и благосостояние в сознании ребёнка связывается с трудом. Ценность представляют только честно заработанные деньги» [21, с. 23]. Именно поэтому в комплексе решения задач трудового воспитания создаются благоприятные условия для формирования экономической и финансовой грамотности дошкольников.

*Введение дошкольников в сферу современных технологий, робототехнику, цифровую среду.* Одно из главных противоречий последнего десятилетия – это доступ детей дошкольного возраста к новейшим технологиям, начиная от бытового использования телефонов и заканчивая техническим оснащением дошкольных образовательных организаций. Как показывает практика коллег и личный опыт авторов, дети старшего дошкольного возраста с увлечением осваивают и используют гаджеты в жизни. Однако краткосрочные результаты крайне противоречивы и зависят от культуры педагогов и благоразумного отношения к данной проблеме родителей воспитанников. Так, в одном случае для детей расширяется образовательное пространство, в другом – создается излишняя информационная нагрузка на дошкольников. Долгосрочные результаты нам ещё только предстоит узнать и изучить, что ещё раз подтверждает актуальность темы. Оптимальным средством знакомства дошкольников с цифровыми технологиями является последнее из появившихся направлений трудового воспитания дошкольников – робототехника. В дошкольном возрасте программа по знакомству детей с роботами включает в себя конструирование (как правило, используя специализированное лего) машин разного вида или животных, способных к передвижению. Необходимо отметить, что стандартная материально-техническая база дошкольных образовательных организаций не укомплектована конструкторами для проведения занятий по робототехнике, и они проводятся в комплексе занятий (часто платных) по дополнительному образованию.

Краткий ретроспективный анализ трудового воспитания детей дошкольного возраста, выделение его компонентов в современном мире в логике исследования требует выделения *теоретико-методологические оснований*, имеющих прямое отражение в проблеме исследования.

*Философская концепция роли труда* (К. Маркс, Г. Зиммель, Н.А. Бердяев). Физические качества человека и его психика, воля и интеллект, ценности (духовная составляющая) и выгода (материальная составляющая) объединены в трудовой деятельности. Философия труда рассматривает общенаучные проблемы: соотношения таких категорий, как «труд и свобода», «смысл труда», «человек и общество в трудовых отношениях», «организация труда», «технологии, техника и труд». На протяжении всей истории человечества отношение к труду в разных

культурах было разным и изменялось со временем: презрение к труду в античности, протестантская трудовая этика, уважение к труду в социалистическом обществе. Не вызывает сомнений факт влияния вида и рода трудовой деятельности (и здесь прослеживается четкая связь с теорией деятельности) на становление личности, с данных позиций задача педагогики состоит в осмыслении роли труда в разных культурах и временных рамках, что позволит спрогнозировать социальный заказ и определить содержание трудового воспитания подрастающего поколения.

*Теория деятельности* (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Значение теории деятельности по вопросу настоящего исследования трудно переоценить. В фундаментальной работе С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» в главе «Деятельность» теме труда посвящена отдельная статья [14, с. 472-485]. Автор подчеркивает, что «труд – ... основной путь формирования личности» [14, с. 474]. Согласно работе С.Л. Рубинштейна, игра и учение есть производные от труда. Объективные общественные условия формируют отношение человека к труду – это или бремя (тогда требуются воля и контроль, часто от посторонних людей) или творческое созидание. Выделим понятия, соотнесенные С.Л. Рубинштейном с трудовой деятельностью: «цель», «воля», «интеллект», «задания», «дисциплина», «творчество». Таким образом, можно сделать вывод, что с педагогической точки зрения, определение вида деятельности обучающихся определяет их мотивацию, и содержание программного материала, и процесс реализации. Структуризация деятельности позволяет определить несколько правил для педагогов: мысленно разбивать предложенную для детей деятельность на этапы, в процессе педагогической работы вносить корректировки в зависимости от возникающих затруднений, а в случае неудач винить в этом себя, а не воспитанников, так как «деятель» деятельности детей на занятии именно педагог.

*Положения об особенностях развития детей дошкольного возраста* (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Каждому возрасту присущи свои особенности, предопределяющие моделирование и практическую реализацию образовательного процесса, поэтому важно проанализировать специфику психофизиологического развития дошкольников применительно к трудовому воспитанию. В культурно-исторической концепции Л.С. Выготский высказывает мысль, что ребёнок овладевает культурой общества, к которой принадлежит при помощи предметов, орудий труда и знаков-символов данной культуры и, таким образом, формируется мировоззрение человека. Дошкольник XXI века в этом сильно отличается от детей прошлых лет, он познаёт мир, присваивает себе нормы и правила социума, используя современные «орудия» (гаджеты) и знаки-символы (всякого рода «мемы», которые можно определить как иероглифы пользователей сети Интернет). В настоящий момент на практике это

проявляется как взаимное непонимание педагога и воспитанника в плане норм использования гаджетов, прогнозы же развития современных дошкольников, активно пользующихся такими технологиями, весьма туманны: от ярко оптимистических до пессимистических. Но в этом и заключается одна из задач педагогики как науки: теоретически обосновать и спрогнозировать последствия. Другое важное положение дошкольного детства – это определение Д.Б. Элькониним игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте [22]. Игра всегда основана на воображаемой ситуации разнообразных сфер человеческой жизни, а стремление детей – стать взрослыми. Особенности психического и физического развития детей, невозможность в полной мере обучать дошкольников как школьников и взрослых предопределяет включение элементов игровой деятельности во все формы, методы и средства дошкольного образования.

*Гуманизация образования.* В современном мире определение содержания обучения и воспитания происходит исходя из личностного потенциала каждого ребенка. Профессионализм педагогов заключается в видении природных задатков и способностей детей, целенаправленной организации условий для их развития. Отметим, что иногда действия профессионалов интуитивные, неосознанные, на предложение описать опыт, поделиться, получаешь ответ: «Я не знаю, не умею». Получается извечная философская дилемма в педагогике: практик может сделать, но не может объяснить и часто не умеет передать свой опыт другим, теоретик может объяснить, спроектировать, но не может претворить в жизнь самостоятельно. Гуманизация образования является её элементом, трудно поддающимся качественной оценке и описанию: насколько хорошо и максимально педагог создал условия для раскрытия потенциала каждого воспитанника? Однако концептуальный смысл процессу образования придает гуманизация, проявляющаяся как своеобразное поле совместной деятельности педагога и воспитанника (в широком смысле), их сотворчество, научение воспитанника восприятию самого себя как части культуры, то есть создание предпосылок для самовоспитания и самообразования его на протяжении всей жизни. Здесь важное место занимает фасилитаторский стиль педагога, предполагающий выстраивание позитивных отношений в группе, создание благоприятного эмоционального фона за счет личностных качеств педагога, интуитивного предвидения, чувства юмора. Именно такой педагог способен создавать творческую комфортную образовательную среду для самоактуализации детей.

Определим *принципы трудового воспитания* дошкольников, имеющие существенное значение как своеобразное связующее звено между теорией педагогической науки и инструкцией к применению для практиков.

*Ориентация на конечный результат.* Трудовая деятельность всегда как итог представлена оформленным продуктом или услугой, следовательно, действия детей в процессе трудового воспитания должны быть логично завершены, результат визуализирован или озвучен. В начале всякой деятельности лежит мотив, подразумевающий интерес и потребности личности. Так как мышление дошкольника наглядно-образное, то соответственно внешнюю мотивацию, целенаправленно организованную педагогом, следует выражать понятными и доступными способами: мы сделаем кормушку, чтобы кормить птиц, мы поможем малышам одеться на прогулку, иначе они будут долго одеваться, и мало погуляют, мы сделаем открытки, чтобы порадовать родителей и т.п.

*Учет социально-экономического запроса общества.* Структура, организация и функционирование системы образования напрямую зависят от тенденций развития социально-экономических ситуаций во времени. Важным моментом качественного образования является разработка научно-обоснованных программ, основанных на педагогическом прогнозировании. В свою очередь, эффективное педагогическое прогнозирование включает в себя анализ существующих образовательных практик, материально-технического оснащения, кадрового обеспечения, сопоставление имеющихся возможностей системы образования и социально-экономического запроса. Как пример, возвратимся к теме финансовой грамотности дошкольников и цифровых технологий. Это абсолютно новые направления, требования времени, его научно-технических достижений и развития экономики.

*Принцип доступности и нарастающей трудности.* Соответствие содержания трудового воспитания дошкольников их психофизиологическому развитию особенно актуально, сами понятия «труд», «трудовая деятельность» как таковые в дошкольном образовании не используются, а общепринятыми являются «трудовое воспитание» и «приобщение к труду», что, однако, не умаляет значимости посильного труда и помощи взрослым детьми дошкольного возраста.

В свою очередь, отметим, что все задания и поручения не могут быть абсолютно доступными для исполнения детьми, в таком случае не происходит развития, только сталкиваясь с трудностью, преодолевая её, возможно развитие. Выделим основные факторы, определяющие принцип доступности: имеющиеся знания, умения, опыт детей в определенной сфере деятельности, степень самостоятельности детей в суждениях и поступках, способность ребенка видеть диалектические связи, а также социальное окружение ребёнка. Поясним такой фактор, как социальное окружение, основанное на идее Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития. Фактор является латентным, так как педагог может и не знать о занятиях с детьми вне образовательной организации (например, хорошо справляясь с каким-

либо поручением, ребёнок поясняет, что он так делал вместе с бабушкой, когда был в гостях, но не знал, что справится сам).

*Принцип осознанности значимости своих трудовых действий.* Общепринятый дидактический принцип сознательности в аспекте настоящего исследования связан с формированием ценностных установок детей к трудовой деятельности. Трудовое воспитание дошкольников – это не обучение сумме алгоритмизированных действий для получения результата, но, прежде всего, воспитание личностных качеств. Понимание самим ребёнком общественного значения своих действий, различение плохих и хороших поступков вкуче с осмыслением и применением знаний, полученных от воспитателей в повседневной жизни, формируют активную гражданскую позицию ребёнка на всю жизнь, уважение к своему и чужому труду.

*Принцип вариативности.* Современная педагогика (наука и практика) характеризуется индивидуализацией образовательного процесса, для многих обучающихся (одаренные дети или обучающиеся с ОВЗ) разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты, а использование вариативности позволяет решить проблему их совместного обучения. Принцип вариативности заключается в разработке нескольких возможных для обучения образовательных маршрутов или траекторий и/или разнообразие способов педагогического взаимодействия внутри них. Обеспечить вариативность можно несколькими способами: вариативность содержания (выбор заданий), вариативность деятельности (разнообразия операционных действий), вариативность субъектности (выбор времени, партнеров для совместной или самостоятельной работы), вариативность технологий (разнообразное сочетание форм, методов, средств обучения и воспитания).

*Принцип инновационности.* В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, Г.Н. Прозументова характеризуют инновации в образовании как внедрение новых идей, знаний в педагогический процесс (содержание, средства) [7]. Инновации, или новшества, пронизывают весь XXI век, накладывая на систему образования обязательность и неизбежность включения их в образовательный процесс. Данный принцип предполагает, что достижения научно-технического прогресса, новейшие технологии производства в том или ином, доступном варианте (мультфильмы, например, «Смешарики», рассказы со сказочными персонажами и т.п.) должны быть отражены в содержании трудового воспитания дошкольников. Предложить, а значит, и спрогнозировать, спланировать содержание трудового воспитания с четко определенными инновационными технологиями невозможно, можно только спроектировать педагогическую модель, включающую инновации в каком-либо виде. Это не противоречит эвристическому и исследовательскому методам обучения, а как раз органично соединяется с

ними. По нашему мнению, инновации тесно связаны с изобретательской деятельностью человека, благодаря этому возможно использование методов изобретательства и при инновационном обучении [13]. Таким образом, принцип инновационности, прежде всего, направлен на формирование инновационного мышления, готовности действовать в состоянии неопределенности, когда для человека является нормой использовать в своей деятельности новые комбинации известных способов действий, внедрять новые технологии или их элементы.

*Принцип оптимизации.* Основное правило данного принципа можно выразить как отношение выполненных образовательных задач к затраченному времени. По отношению к дошкольному образованию принцип оптимизации направлен на педагогов – их умения грамотно, профессионально выбирать формы, методы и средства обучения исходя из запланированных целей и реально сложившейся образовательной ситуации. Недаром К.Д. Ушинский называл педагогику искусством, то есть видом деятельности человека, носящим творческий характер.

Исходя из проведенного анализа, был сделан вывод о необходимости определения **педагогических условий**, отражающих специфику трудового воспитания дошкольников с опорой на отечественные педагогические и культурные традиции.

*Практическая ориентированность трудового воспитания дошкольников.* Положительное отношение к трудовым действиям возможно при эмоциональном удовлетворении от выполненной работы, а имеющая практический результат деятельность, смысловая завершенность выполненных заданий в краткосрочные временные рамки позволяют ребёнку быть наравне со взрослыми, стать значимым. Создание нужных, полезных в жизни вещей – это одновременно и содержание, и результат трудового воспитания. Например, проект «Покормите птиц зимой», реализуемый во многих образовательных организациях, направлен на конечный, материально осязаемый результат, имеющий несколько промежуточных задач: изготовление кормушки (ручной труд, привлечение родителей), размещение на территории детского сада в зимний период и собственно кормление птиц (работа в природном живом уголке), уборка на хранение в летний период, текущий ремонт (бережливое отношение).

*Интегрированное обучение в трудовом воспитании детей.* Возрастающая с каждым годом лавина новых знаний предопределяет увеличение плотности занятий и запланированных образовательных ситуаций при сохранении временных рамок, определенных СанПиН. Интегрированное образование, по мнению М.В. Лазаревой, позволяет существенно сконцентрировать задачи по формированию теоретических знаний и практических умений детей во времени [11]. Рассмотрим, например, уход детей за комнатными растениями. В процессе полива,

рыхления, протирания верхней части комнатных цветов, воспитатель активизирует речевую деятельность детей (листочки могут быть большие, маленькие, гладкие, шершавые, пыльные, запыленные, покрытые пылью); включает познавательные элементы (откуда родом растение, в каких природных условиях живет), развивает сенсорные эталоны (определение формы, цвета, запаха). Возвращаясь к робототехнике, необходимо отметить, что в процессе создания конструкции дети знакомятся с основами работы колеса, рычага, мотора соединения – а ведь это информация из курса физики.

*Внедрение элемента «ценность» трудовой деятельности во все образовательные области.* После развала Советского Союза понятие труда в смысле честно выполненной качественной работы в обществе сильно обесценилось. Свидетелями последствий этого мы являемся в настоящий момент. Фразу: «Они (разнорабочие, продавцы, дворники и др.) уберут, помогут, отремонтируют, приведут в порядок за нами, им за это платят», – слышали, а возможно, и говорили все. Ценностное отношение к труду, своему и чужому, закладывается в дошкольном возрасте [17]. Исследователи Е.И. Тимошина, М.А. Арсенова, Т.В. Першина приводят такие данные: существенный провал в вопросах трудового воспитания в конце прошлого, начале настоящего века имеет место быть, а «аксиологический аспект воспитания трудолюбия дошкольников» остаётся мало изученным [17, с. 179]. Формирование ценностей переживаний, познавательных ценностей, связанных с трудом в дошкольном возрасте, способствует развитию трудолюбия, ответственности за выполненные поручения, уважения к чужому труду у детей. Отметим, что формирование ценностного отношения к труду невозможно без интеграции воспитательных задач и понимания воспитателями значимости выполнения трудовых поручений детьми. Педагогическое искусство воспитателя заключается в способности видеть в спонтанно возникающих воспитательных ситуациях возможности для развития личностных качеств воспитанников, например, похвалить за аккуратность, дисциплинированность, исполнительность или порицать за плохой поступок, лень.

*Учет этнопедагогического потенциала региона.* Ребенок дошкольного возраста первоначально осваивает принципы и правила поведения социальной среды того региона, в котором живет. Именно поэтому активное и умелое использование элементов народных культур является эффективным условием. Трудовое воспитание подрастающего поколения в контексте народных традиций рассматривается как основополагающее, что отражено в сказках, пословицах, быте и обычаях. Однако следует аккуратно относиться к культурному наследию и отходить от крайне радикальных средств воспитания. Например, карачаевская пословица гласит: «Для того,

кто болеет ленью и упрямством, палка служит хорошим лекарством» [9, с. 14], или, по крайней мере, употребить её в шуточной форме со старшими детьми, понимающими юмор.

*Расширение сетевых партнёров для ранней профориентации дошкольников.* Вследствие возрастных характеристик дошкольного возраста непосредственное взаимодействие предприятий и дошкольных образовательных организаций невозможно, что, однако, не уменьшает актуальность и востребованность формирования позитивных установок детей к профессиональной деятельности взрослых. Большими возможностями обладает сетевое взаимодействие «вуз-детский сад» [19], которое предоставляет расширенные технические возможности для виртуальных экскурсий, проведения опытной и исследовательской деятельности детей в технопарках.

*Готовность педагогов к трудовому воспитанию дошкольников.* Описанные выше компоненты современного трудового воспитания требуют от воспитателей соответствующих расширенных знаний и умений. Ю.А. Дмитриев отмечает «слабое осуществление взаимодействия всех кафедр педвузов» [5, с. 105] по вопросам общетрудовой подготовки педагогов дошкольного образования, к которым могут быть отнесены умение отбирать содержание трудового воспитания дошкольников, проводить диагностику, организовывать предметно-пространственную среду, выстраивать взаимодействие участников образовательных отношений и ряд других. На наш взгляд, контекстный подход объединяет в себе проектирование и реализацию разных форм деятельности студентов, включая теоретические и практические задания, а также квазипрофессиональную деятельность [3]. Многоаспектность проблемы требует разработки учебно-методических пособий для студентов и педагогов, соответствующих научно-техническим достижениям и в то же время учитывающих возрастные характеристики детей дошкольного возраста. Как вариант, проблема может быть разрешена при помощи специально разработанных курсов повышения квалификации.

Нельзя не согласиться с неоспоримым фактом, что трудовое воспитание является мощнейшим фактором формирования личностной сферы обучающихся, что, несомненно, ставит задачу использования всех возможных ресурсов прошлых лет для построения новых образовательных траекторий.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». Приказ Минпросвещения РФ № 1028 от 25.11.1022

[URL:http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=1&rangeSize=1](http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=1&rangeSize=1) (дата обращения: 15.02.2023)

2. Афанасьева Р.А. Робототехника в развитии конструктивной деятельности дошкольников с нарушением интеллекта / Р.А. Афанасьева, А.Г. Логинова // Дошкольное воспитание. – 2023. – № 2. – С. 7-10.

3. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. – Москва: МПГУ, 2017. – 268 с.

4. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 1999. – 168 с.

5. Дмитриев Ю.А. Подготовка студентов к трудовому воспитанию детей дошкольного возраста / Ю. А. Дмитриев // Преподаватель XXI века. – 2013. – № 1. – С. 104-109.

6. Жмакина Н.Л. Формирование финансовой грамотности у детей дошкольного возраста: мнение родителей / Н.Л. Жманкина, Т.В. Некрасова // Мир науки. Педагогика и психология. – Т. 10. – № 3. –URL: [https:// mir-nauki.com](https://mir-nauki.com)

7. Ивакина Л.А. Теоретико-методологические предпосылки исследования приобщения старших дошкольников к инновационно-проектной деятельности / Л. А. Ивакина // Известия ВГПУ. – 2022. – № 1. – С. 43-49.

8. Иванникова М.Н. Гендерный подход к трудовому воспитанию в этнопедагогике народов Крыма / М.Н. Иванникова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 2. – С. 125-138.

9. Карасова С.Я. Трудовое воспитание в этнопедагогике ногайской семьи: дис. ... канд. псих. наук / С.Я. Карасова – Карачаевск, 2005. – 20 с.

10. Кошкинко И.В. Реализация содержания трудового воспитания в практике современных дошкольных образовательных организаций / И.В. Кошкинко // Интерактивная наука. – 2017. – № 1 (11). – С. 53-55.

11. Лазарева М.В. Интегрированное обучение в детском саду: монография / М.В. Лазарева. – 2-е изд., испр. – Воронеж : «Научная книга», 2018. – 126 с.

12. Малиновская М.П. Волонтерская деятельность как условие социально-личностного развития дошкольников с ОВЗ / М.П. Малиновская // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – № 2 (66) – С. 64-69.

13. Основы изобретательской деятельности: учебное пособие / В.П. Тигров [и др.]. – Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – 184 с.

14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 1999. – 720 с.

15. Сайгушева Л.И. Разработка проблемы трудового воспитания детей в советской дошкольной педагогике / Л.И. Сайгушева // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 121-133.

16. Сиверская И.В. Основные направления трудового воспитания на Кубани (XIX-начало XX вв.): автореф. ... канд. пед. наук / И.В. Северская – Майкоп, 2003. – 18 с.

17. Тимошина Е.И. Ценностные основания воспитания трудолюбия у дошкольников / Е.И. Тимошина, М.А. Арсенова, Т.В. Першина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 3. – С. 178-179.

18. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К.Д. Ушинский. – Санкт-Петербург: тип. М. Меркушева, 1905. – 23с.

19. Федина Н. В. Сетевое взаимодействие «вуз – детский сад». Возможности и перспективы развития / Н.В. Федина, В.П. Тигров, Л.А. Ивакина // Дошкольное воспитание. – 2022. – № 5. – С. 2 -9.

20. Шанц Е. А. Технологии приобщения дошкольников к труду / Е.А. Шанц // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1 (46). – С. 54-60.

21. Шатова А. Финансовая грамотность дошкольников: две стороны проблемы / А. Шатова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 2. – С. 22-26.

22. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 7-19.

УДК 37.08

#### **СИСТЕМА НАСТАВНИЧЕСТВА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

*Дюжакова Марина Вячеславовна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования*  
*Ракитина Ирина Владимировна, аспирант кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования*

Воронежский государственный педагогический университет

E-mail: [d.sveta@rambler.ru](mailto:d.sveta@rambler.ru), [rakitina2013@gmail.com](mailto:rakitina2013@gmail.com)

**Аннотация:** В статье прослеживается процесс эволюции феномена наставничества от традиционного представления до современных точек зрения ученых на данное явление. Авторы статьи обосновывают необходимость восстановления наставнической системы, которая представляет собой действенный и устойчивый формат профессиональной адаптации молодых педагогов, ввиду ужесточаемых требований, которые предъявляются к их профкомпетентности и повышению уровня мастерства. Представляется общеизвестным то, что даже в условиях наличия повышенной подготовленности к осуществлению

*педагогической деятельности, профессиональная и личностная адаптация молодого специалиста-педагога – это крайне трудоемкий и продолжительный процесс. Исходя из результатов социологического исследования, организованного и проведенного в форме анкетирования, для участия в котором были привлечены специалисты-педагоги МКДОУ Рождественского детского сада, авторы обнаружили наиболее часто встречающиеся проблемы, с которыми сталкиваются молодые специалисты-педагоги. Кроме того, в рамках настоящего исследования нами выявлены ожидания от наставников-педагогов.*

**Ключевые слова:** *наставничество, профессиональная адаптация, молодой педагог, педагог-наставник.*

Повышение эффективности функционирования российской системы образования связывают со множеством инноваций, нововведений, стратегий усовершенствования. Одним из методов совершенствования профессиональной подготовки молодых педагогов объявлено наставничество, что послужило основанием провозгласить 2023 год годом Педагога и Наставника.

Важно заметить, что модель наставничества имеет давние исторические корни, как в российском государстве, так и в других странах. Понятие «наставник» мы встречаем в «Легендах и мифах Древней Греции», когда к детям из благородных семей приставляли наставника, которые должен был обучать, приучать ребенка к верховой езде, основам военных наук, спорту, игре на музыкальном инструменте, пению, риторике. Классическим примером наставничества является философское просвещение Платона, который был выбран наставником Аристотелю, а Аристотель спустя годы стал наставником Александра Македонского.

В истории России в VI веке у древних славянских племен стали зарождаться элементы наставнической деятельности. При матриархате дети обоих полов воспитывались в доме матери, затем мальчики переходили в дом мужчин, где обучались практическим умениям. Воспитание детей поручалось наставникам, которые обучали житейской мудрости в «домах молодежи». При отсутствии дядей выбирались по благочестию соседи, что получило название «кумовство». Таким образом, воспитание осуществлялось через подобные внесемейные формы: дядьки, кумовство, «дома молодежи».

Воспитание детей княжеского рода имело свои особенности. Дети княжеского рода передавались на воспитание в другую семью. Эта форма воспитания получила название «кормильство» (В.К. Гарданов, 1959). С VIII в. отроков перестали отдавать на воспитание «в другие руки». Обычай посылать детей на сторону остался только в семьях князей и феодальной знати. Была утрачена необходимость во внесемейных формах. Старшие

дети заботились о младших, дети рано привлекались к труду, отвечали за быт и хозяйство.

Принятие Христианства на Руси ознаменовало этап духовного наставничества, когда роль воспитателя чаще всего выполняли священнослужители, следуя христианскому учению о морали, нравственности, смирению, благочестию, трудолюбию. Основным педагогическим принципом этого периода являлась репродукция (перенос) образа жизни в систему воспитания, закреплённая в первых литературных памятниках Древней Руси. Это отразилось и на домашнем воспитании и, прежде всего, княжеской семьи. Воспитание детей княжеского рода имело ряд отличий. Первые знания они получали при дворе – в школе «книжного учения», где обучались вместе с детьми бояр и дружинников. Учили там очень основательно, что даже сыновья английского и шведского королей получали там образование. Учили по типу стран Западной Европы – «семи свободным искусствам» (философии, астрономии, геометрии, грамматики, диалектики, риторики, музыки). Завершая это образование, дети княжеского рода передавались на воспитание в другую семью.

Значительное место в воспитании того времени занимал «Домострой» – правила домашнего устройства, которые касались духовной жизни, отношений внутри семьи и ведения домашнего хозяйства. «Домострой» наставлял человека, как в государственной, так и в семейной жизни, был сочинениям строгим. Основой семейного воспитания было послушание, богобоязнь, уважение родителей, трудолюбие и гражданство. Осуждению подвергались праздность, и суетность, пьянство и объедение, клевета и алчность.

Эпоха Петра I заложила основы наставничества в ремесленном деле, когда роль наставника отводилась мастеру, обучавшему подмастерье искусству своего ремесла, часто перенимая не только профессиональные навыки, но и личностные качества, привычки, образ мысли. Домашнее обучение и воспитание получило новое направление – обучение этикету, иностранным языкам, приобщение к западноевропейской моде. Преклонение перед всем иностранным привело к тому, что образование стали получать за границей, либо дома под руководством учителя иностранца. В XVIII веке наставничество приобрело форму гувернерства (от французского – «управлять»).

В XIX веке в Российской империи цесаревичам и княжнам приглашались наставники, которые выполняли, в том числе, функции учителей, преподавая им языки, точные и естественные науки, искусство, историю и учение божье. Так, поэт В. А. Жуковский являлся для будущего императора Александра II и учителем, и спутником в путешествиях, и советчиком в различных вопросах, наставником [4].

Образование подрастающего поколения в XIX в. осуществлялось в форме домашнего воспитания, обучения в государственных учреждениях и духовных училищах. Характерной особенностью этого периода является внимание к деятельности учителей-иностранцев, и принятие ряда мер со стороны государства в защиту отечественного образования. 20 декабря 1812 г. указом царя было запрещено принимать иностранцев на службу без аттестатов. Обеспокоенный утратой российских корней и традиций образования, министр народного просвещения граф А.К. Разумовский отмечал: «В Отечестве нашем далеко простерло корни свои воспитание, иноземцами сообщаемое. Дворянство, подспорье государства, возрастает нередко под надзором людей, одною собственною корыстию занятых, презирающих все не иностранное, не имеющих ни чистых правил нравственности, ни познаний. Следуя дворянству, и другие состояния готовят медленную гибель обществу воспитанием детей своих в руках иностранцев. Все почти пансионы в империи содержатся иностранцами, которые весьма редко бывают с качествами для сего потребными. Не зная нашего языка и гнушаясь оным, не имея привязанности к стране, для них чуждой, они юным россиянам внушают презренье к языку нашему и охлаждают сердце их ко всему домашнему и в недрах России из россиян образуют иностранца» [цит. по 5].

Царский указ 1831 г. обязывал повысить надзор за частными учебными заведениями и учителями-иностранцами. До педагогической деятельности допускались учителя-иностранцы и наставники, имеющие дополнительно положительные характеристики, а открытие пансионов разрешалось лишь иностранцам, проживающим в России не менее 5 лет [5].

В 1834 г. было запрещено «принимать в дома дворян, чиновников и купцов иностранцев обоего пола, не получивших аттестатов от русских университетов на учительские, наставнические и гувернерские звания и не имеющих требуемых указом 1831 г. свидетельств о нравственном поведении. Параллельно началась подготовка отечественных кадров гувернеров.

После 1917 года домашнее образование и гувернерство как вид частной педагогической деятельности были запрещены, а подготовка отечественных кадров воспитателей-гувернеров и домашних учителей приостановлена.

Советский период развития образования связан с усилением роли наставничества в воспитании и становлении подрастающего поколения. Весомый вклад в развитие данного направления внесли П. П. Блонский, Л. С. Луначарский, А. С. Макаренко и т.д. Во второй половине XX столетия (конец 50-х – начало 80-х годов) наставничество становится важным направлением в политике советского государства. Среди основных задач наставничества в этот период М. Ф. Зарецкий и Н. М. Таланчук выделяют наставление другого на путь истины и передачу своего жизненного и

профессионального опыта. Принято считать, что именно в этот период понятие наставничество приобрело свою относительно современную трактовку как формы нравственного воспитания и профессиональной подготовки молодежи [22].

Вместе с тем, в советский период сохраняются элементы наставнической деятельности в форме репетиторства, которое носило стихийный характер и было направлено на компенсацию недостатков государственной системы образования, а также существовало в качестве дополнительного обучения по желанию родителей. Отличительной особенностью этого этапа является перемещение акцента в деятельности наставника с воспитательной на образовательную функцию.

Современные период, интенсивные изменения, происходящие в настоящее время в нашем обществе, требуют творчески развитой, креативно мыслящей, компетентной, активной личности, ориентируют педагогов на новый уровень обучения и воспитания детей. Проблема модернизации образования не может быть решена без качественной подготовки педагогических кадров, совершенствования их мастерства. Педагог сегодня должен обладать целой совокупностью универсальных качеств: высоким уровнем профессиональной и общей культуры, педагогической, а также коммуникативной компетентностью.

Современные требования к профессионализму педагогов обусловлены следующими основными нормативными документами: реализацией Федерального закона от 21 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Приказом Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544 Н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (с изменениями на 5 августа 2016 года), Постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. N 295 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы", «Федеральным государственным общеобразовательным стандартом дошкольного образования», утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155 и другими нормативными и правовыми актами [21, 12, 13,14].

Новые требования к организации образовательного процесса в ДОО обязывают к качественно иной подготовке воспитателей для реализации целей дошкольного образования, обозначенных в ФГОС ДО [13].

Безусловно, в подготовке будущих воспитателей в рамках профиля «Дошкольное образование» велико значение и академического вузовского обучения, и педагогической практики, где студенты «погружаются» в атмосферу своей профессиональной деятельности, получают практические



умения по организации деятельности детей в различных режимных моментах, разработке и реализации разных видов планирования в соответствии с применяемой в детском саду образовательной программой, взаимодействию с детьми во время самостоятельной деятельности и т.д. Важным условием успешной подготовки будущих воспитателей является тесная взаимосвязь, согласованность и преемственность работы педагогов вуза и методистов (старших воспитателей, заведующих) по формированию и закреплению необходимых компетенций [17]. При этом очевидно, что бессмысленно ждать от выпускника вуза абсолютной готовности к выполнению профессиональных обязанностей, что характерно не только для педагогической сферы, но и для технических, экономических, юридических, творческих и других специальностей. Очень многое в профессиональном становлении молодого педагога зависит от первых лет пребывания в профессии, в том числе принятие решения остаться в ней, не уйти в другую сферу. И здесь огромную роль играет профессиональное сопровождение молодого педагога, одной из эффективных форм которого является система наставничества, способная оптимизировать процесс профессионального становления молодого специалиста, сформировать у него мотивацию к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации.

Начинающий педагог должен в максимально короткие сроки адаптироваться в новых для него условиях практической деятельности. Особенностью труда молодых педагогов является то, что они с первого дня работы имеют те же самые обязанности и несут ту же ответственность, что и воспитатели с многолетним стажем, а родители и коллеги по работе ожидают от них столь же безупречного профессионализма.

В результате, как показывает анализ образовательной практики и педагогических исследований, даже при достаточно высоком уровне готовности к педагогической деятельности личностная и профессиональная адаптация молодого педагога может протекать длительно и сложно.

Профессиональная адаптация педагога – это процесс активного приспособления личности к новым условиям труда, вхождения его в систему многосторонней деятельности, общения и установления взаимоотношений с педагогическим, родительским коллективами, с воспитанниками. Успешное становление воспитателя в личностном и профессиональном плане происходит, когда он приступает к самостоятельной работе. Молодой воспитатель, начинающий свою педагогическую деятельность в детском саду, нередко теряет. Знания, полученные в ВУЗе, достаточны, но практика показывает, что начинающим воспитателям не хватает педагогического опыта. Таким образом, на помощь приходит система наставничества. Особенно актуальна в современных условиях роль наставничества как формы профессиональной адаптации и

повышения квалификации в образовательной организации, так как в сравнении с классическими формами повышения квалификации (обучение на курсах, вебинарах, самообразование и т.д.) имеет ряд преимуществ: отличается многообразием форм и методов работы, имеет «обратную связь».

Наставничество – разновидность индивидуальной методической работы с молодыми педагогами, не имеющими опыта профессиональной педагогической деятельности.

В словаре С.И. Ожегова понятие «наставник» трактуется через категории «учитель», «руководитель», «воспитатель», «Наставить – научить кого-то чему-то хорошему». Совокупный смысл понятий «учитель», «руководитель», «воспитатель» и определяет суть деятельности наставника: направлять, оказывать помощь, поддержку, совершенствовать. В педагогических исследованиях наставничество определяется как «процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества» [1]; как способ «подготовки педагога к осуществлению образовательной деятельности, который способствует изучению профессии изнутри с помощью опытного коллеги» [3]; как способ «интенсифицировать процесс профессионального становления молодого учителя и формирования у него мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации» [6]; как «сложно структурированная синергетическая система, направленная на самоорганизацию субъектов образовательного пространства» [8]. Таким образом, наставничество – это поддержка, помощь, сопровождение опытным педагогом начинающего, направленное на профессиональное самосовершенствование, становление в профессии, основанное на добровольности, доверии, доброжелательности и взаимной заинтересованности.

Дошкольное наставничество – систематическая индивидуальная работа опытного педагога детского сада (наставника) с молодым специалистом, направленная на развитие его профессиональных компетенций в области теории и методики проводимых занятий по воспитанию и развитию воспитанников, реализации программ внеурочной деятельности и др.

Целью наставничества является максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого, необходимое для успешной личной и профессиональной самореализации, через создание условий для формирования эффективной системы поддержки, самоопределения, а также оказание помощи педагогическим работникам ДОО в их профессиональном становлении, приобретении профессиональных компетенций, необходимых для выполнения должностных обязанностей.

Задачами наставничества являются:

– сокращение периода профессиональной и социальной адаптации педагогов при приеме на работу, закрепление педагогических кадров в ДОО

и создание благоприятных условий для их профессионального и должностного развития;

– обучение наставляемых эффективным формам и методам индивидуального развития и работы в коллективе;

– формирование у наставляемых способности самостоятельно преодолевать трудности, возникающие в образовательной, социокультурной и других сферах, а также при выполнении должностных обязанностей;

– ускорение процесса профессионального становления и развития педагогов, развитие их способности самостоятельно, качественно и ответственно выполнять возложенные функциональные обязанности, повышать свой профессиональный уровень;

– создание условий для эффективного обмена личностным, жизненным и профессиональным опытом для каждого субъекта образовательной и профессиональной деятельности, участвующих в наставнической деятельности;

– выработка у участников системы наставничества высоких профессиональных и моральных качеств, добросовестности, ответственности, дисциплинированности, инициативности, сознательного отношения к индивидуальному развитию;

– формирование открытого и эффективного сообщества вокруг ДОУ, в котором выстроены доверительные и партнерские отношения между его участниками.

Основная задача наставника – помочь молодому воспитателю реализовать себя, развить личностные качества, коммуникативные и управленческие умения. Именно поэтому при назначении наставника администрация детского сада должна помнить, что наставничество – это общественное поручение, основанное на принципе добровольности, и учитывать следующее: педагог-наставник должен обладать высокими профессиональными качествами, коммуникативными способностями, пользоваться авторитетом в коллективе среди коллег, воспитанников, родителей. Желательно и обоюдное согласие наставника и молодого специалиста в совместной работе. Как показывает практика, это очень важно.

Поскольку наставничество является двусторонним процессом, то основным условием эффективности обучения наставником молодого специалиста профессиональным знаниям, умениям и навыкам является его готовность к передаче опыта. Педагог-наставник должен всячески способствовать, в частности и личным примером, раскрытию профессионального потенциала молодого специалиста, привлекать его к участию в общественной жизни коллектива, формировать у него общественно значимые интересы, содействовать развитию

общекультурного и профессионального кругозора, его творческих способностей и профессионального мастерства. Он должен воспитывать в нем потребность в самообразовании и повышении квалификации, стремление к овладению инновационными технологиями обучения и воспитания.

В современной литературе подробно изложены различные модели наставничества:

– традиционная (классическая) модель наставничества, менторинг;

– ситуационное или краткосрочное наставничество;

– партнерское наставничество;

– групповое наставничество;

– флеш-наставничество;

– виртуальное наставничество;

– реверсивное наставничество;

– супервизия;

– модель «Подходящий надежды»;

– модель «Тень» [20].

*Традиционная (классическая) модель* наставничества, менторинг известна с давних времен и практикуется в разных странах. Часто ее называют «наставничество один на один» (менторинг). Здесь во взаимодействии вступают более опытный педагог (обучающийся) и начинающий, приобретающий знания, опыт. Так как тесное общение происходит системно, то между наставником и подопечным устанавливаются дружеские, доверительные отношения, способствующие быстрому вхождению в дело. Данная модель носит индивидуализированный характер, откликается на возникающие потребности наставляемого. Традиционная модель наставничества может применяться по отношению к молодому специалисту, либо опытному педагогу, но вступившему в новую должность, осваивающему новый вид деятельности, исследовательский, например.

*Ситуационное или краткосрочное наставничество* происходит лишь в ситуациях, с которыми подопечный сам справиться не в силах. Ситуационное наставничество считается разновидностью традиционного, подробного сопровождения подопечного. Отличие в том, что наставник немедленно реагирует на проблемы подопечного. В связи с этим важно, чтобы эти два субъекта регулярно встречались, обменивались происходящим. Иными словами, наставнику необходимо всегда «держат руку на пульсе». В качестве примера можно назвать подготовку к выступлению на защите проекта, например, проведение мастер-класса и др.

*Партнерское наставничество* подразумевает взаимодействие между субъектами, имеющими одинаковое положение, одинаковый статус: ученик – ученик, родитель – родитель, педагог – педагог. В последнем случае речь

идет о специалистах примерно одного возраста и стажа. В партнерстве всегда складываются равные отношения, где никто не доминирует. Эта модель интересна тем, что каждый участник может выступать в качестве наставника в различных видах деятельности. Так, например, начинающему классному руководителю требуется помощь со стороны наставника в организации родительского собрания. В свою очередь, он может поддержать коллегу в подготовке к творческому конкурсу.

*Групповое наставничество* реализуется в процессе работы наставника с группой педагогов, испытывающими схожие затруднения. Группа в данной модели – небольшая (от 2 до 7 человек). Групповое наставничество реализуется в виде консультации, мастерских, практических заданий, опытов, профессиональных (образовательных) проб. Определяются темы занятий и составляется специальное расписание. Каждая организация решает сама, на какой временной период формируется подобная группа: на целый год, полгода или одну четверть. При групповом наставничестве важно предусмотреть совместимость участников, поэтому уместным будет привлечение педагога-психолога не только в период формирования состава, но и на занятия для создания специальной «подстройки» друг к другу. Чтобы нивелировать недостаток личного общения, групповое наставничество рекомендуется сочетать с другими формами.

*Флеш-наставничество* состоит в том, что потенциальные наставники излагают свой жизненный опыт будущим подопечным в течение короткой встречи (продолжительностью около часа). Затем принимается решение о продолжении наставничества. Если обе стороны заинтересованы в этом, то создается специальная программа наставничества. В этой модели акцентируются как профессиональные потребности подопечного, так и важность взаимных симпатий. Флеш-наставничество уместно в больших образовательных организациях, где работают различные категории сотрудников – опытные и начинающие.

*Виртуальное наставничество* - интернет-технология для проведения консультаций с использованием видео-конференц-связь, онлайн-сервисов. Поэтому техническая обеспеченность такого вида наставничества играет не последнюю роль. Это дает возможность общаться наставнику и подопечному не только в рамках рабочего времени и пространства организации. Еще одним преимуществом виртуального наставничества является то, что наставником может быть человек, находящийся на удаленном расстоянии. Однако виртуальное наставничество должно сочетаться с реальными встречами, во время которых устанавливается тесный контакт и взаимопонимание между людьми, складывается особая атмосфера симпатии. Виртуальное наставничество часто обезличено, не всегда учитывает психологическую составляющую: настроение подопечного, его

мотивацию и самочувствие в разные периоды практического взаимодействия.

*Реверсивное наставничество* - это взаимодействие между двумя субъектами образовательных отношений (педагог – педагог). При этом наставником выступает тот, кто младше по возрасту, но более компетентен в том или ином вопросе. В качестве примера приведем организацию флешмоба, работу в дистанционных курсах, использование ИКТ и др. Реверсивное наставничество (наставничество «наоборот») полезно не только наставляемому для ликвидации трудностей, но и наставнику для повышения самооценки и формирования положительного имиджа. Опытные педагоги охотно используют реверсивное наставничество для формирования положительной я-концепции неопытных педагогов, часто обращаясь к ним за практическим советом или помощью. Также ценным является взаимодействие между поколениями.

*Супервизия* – это сотрудничество двух (или более) профессионалов для критического анализа своей работы. Результатом супервизии является анализ и оценка выполненного. Здесь действует принцип «Каждый учит каждого». Заинтересованная позиция субъектов, здоровый скептицизм и критический взгляд на результаты труда, процесса в целом – вот то, что характеризует супервизию. Используется для анализа, подведения итогов, оценки выполненной работы. Служит эффективным инструментом определения прогресса, выявления проблем и построения перспектив. Супервизия значима для формирования и развития гибких компетенций: критического мышления, в первую очередь, коммуникативности, навыков сотрудничества, планирования.

*Модель «Баддинг» («Поддающий надежды»)*. Баддинг в переводе с английского языка означает «подающий надежды, перспективный». Это тоже неформальное наставничество, происходящее в процессе погружения пары на равноправных дружеских отношениях, где субъекты поддерживают друг друга для достижения цели и приобретения навыков, в новый вид деятельности. Эта модель максимально приближена к реальности, в ней отсутствуют заранее определенные алгоритмы взаимодействия. Модель будет востребована для современных организаций, находящихся в постоянном развитии, для молодых, открытых коллективов педагогов, не боящихся нововведений, исследований в области образования.

*Модель «Тень»* подразумевает то, что подопечный следует за своим наставником безмолвной тенью в течение определенного периода времени. Так, молодой педагог может наблюдать за опытным коллегой, присутствуя на уроках, внеклассной деятельности, педагогических советах. Он фиксирует свои действия, размышляет, пытается уловить суть, становясь свидетелем профессиональной практики. Ценность модели «Тень» базируется на известном изречении «Лучше один раз увидеть, чем сто раз

услышать». Очевидно, что идеальных педагогов не существует, поэтому «ть», погружаясь в водоворот событий, учится и на отрицательных моментах, происходящих с каждым учителем. Это неформализованное обучение, комфортное как для наставника, так и для подопечного. Модель используется для быстрого вхождения сотрудника в практическую деятельность организации. Подойдет и для оттачивания педагогической техники [9, 11, 20, 23].

Выбор модели наставничества для использования в практической деятельности основывается на принципе целесообразности. Принимаются во внимание многие вещи:

- стадия развития образовательной организации;
- потребности участников образовательных отношений в целом;
- кадровый состав;
- готовность участников к наставнической деятельности, их мотивация;
- ресурсные возможности организации.

Описанные модели могут сочетаться между собой, использоваться неформально, учитывать уникальные характеристики личности наставника и личности подопечного.

В современной педагогической литературе выделено многообразие форм и методов наставничества.

По количеству наставляемых выделяют следующие формы наставничества:

- индивидуальное – предполагает персональное сопровождение наставника с учетом его потребностей;
- групповое – сопровождение одним наставником (или командой) группы наставляемых со схожими потребностями;
- коллективное – предусматривает организацию наставничества с большой группой лиц, обладающих различными потребностями.

По особенностям организации наставничества:

- прямое – предполагает непосредственный контакт с наставляемым не только в рабочее время, но и в неформальной обстановке;
- опосредованное – чаще всего реализуется достаточно формально, через советы, рекомендации, а личные контакты могут быть сведены к минимуму.

По особенностям взаимодействия участников:

- открытое – в данном случае рассматривается традиционная форма наставничества, связанная с передачей жизненного и профессионального опыта;
  - скрытое – происходит незаметно для наставляемого.
- По используемым технологиям:

– традиционное – предполагает работу с наставником в классическом варианте в процессе осуществления педагогической деятельности или обучения;

– электронное или виртуальное наставничество – используется обычно как дополнение к традиционному, когда наставник и наставляемые используют средства виртуального общения.

Сочетание различных форм наставничества обеспечивает эффективность данной деятельности [2, 19].

Выбор формы работы с молодым специалистом должен начинаться с входного анкетирования, тестирования или собеседования, где он расскажет о своих трудностях, проблемах, неудачах. Затем определяется совместная программа работы начинающего педагога с наставником. Чтобы взаимодействие с молодыми специалистами было конструктивным, наставнику необходимо помнить, что он не может и не должен быть ментором, поучающим молодого и неопытного преподавателя или только демонстрирующим свой собственный опыт. Наставничество – это постоянный диалог, межличностная коммуникация, следовательно, наставник, прежде всего, должен быть терпеливым, доброжелательным и целеустремленным. В своей работе с молодым педагогом он должен применять наиболее эффективные формы взаимодействия: деловые и ролевые игры, работу в «малых группах», анализ педагогических ситуаций и пр., развивающие деловую коммуникацию, личное лидерство, способности принимать решения, умение аргументировано формулировать мысли.

Организация наставничества – это одно из важных направлений деятельности любого руководителя, выстраивая систему работы с молодыми специалистами, он должен осуществлять учет различных траекторий профессионального роста молодого педагога (специализация, дополнительная специальность, должностной рост) [7]. Руководителю образовательного учреждения следует стремиться к неформальному подходу в обучении педагогической молодежи: обучаюсь – делаю; делаю – обучаюсь; формировать общественную активность молодых педагогов, обучать их объективному анализу и самоанализу. Не следует бояться таких форм работы с молодежью, когда они сами становятся экспертами: присутствуют друг у друга на занятиях, посещают занятия своих старших коллег, рефлексуют, обмениваются опытом, мнениями.

Результативность наставничества подтверждают профессиональные достижения начинающих педагогов: они успешно проходят аттестацию, постоянно повышают свой авторитет, выступают на методических мероприятиях, участвуют в конкурсах, воспитанники занимают призовые места в профессиональных конкурсах.

Основываясь на распоряжении Минпросвещения России от 25.12.2019 г. № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися», а также Письме Минпросвещения России от 23.01.2020 N МР-42/02 "О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций" (вместе с "Методическими рекомендациями по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися") [18, 10], в МКДОУ Рождественском детском саду Рамонского муниципального района Воронежской области разработано и реализуется Положение о системе наставничества педагогических работников, изданы приказы о закреплении наставников за молодыми педагогами. Однако опыт работы дошкольной организации в направлении наставничества убеждает в определенных проблемах, возникающих при закреплении наставников за молодыми педагогами, в том числе в связи с отсутствием поощрения как в моральном, так и материальном плане - согласно приказам департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области от 27.06.2022 № 927 и от 01.09.2022г. №1213 «О внесении изменений в приказ департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области от 29.12.2017 № 1576» компенсационные выплаты «за выполнение работ по наставничеству» в дошкольных организациях, в отличие от других образовательных организаций, не предусмотрены [15,16].

С целью выявления общей картины отношения как молодых педагогов дошкольного образовательного учреждения, так и самих наставников к понятию «наставничества» и трудностей, с которыми могут столкнуться молодые педагоги, в МКДОУ Рождественском детском саду Рамонского муниципального района Воронежской области было проведено анкетирование, в котором приняли участие шесть молодых педагогов и семнадцать педагогов с опытом работы. Анкетирование показало, что в целом большинство молодых педагогов испытывают одинаковые затруднения, такие как оформление и ведение документации, что также не маловажно в их работе; выбор методов для реализации целей занятий; трудности в выборе подхода при общении с детьми с учетом их индивидуальных особенностей и их родителями. Что касается наставничества, молодые педагоги ожидают от наставников передачи навыков практического взаимодействия с детьми и их родителями,

методическую помощь. Наставники в свою очередь предполагают следующие трудности в работе молодых педагогов: адаптация в коллективе, построение взаимоотношений с воспитанниками и их родителями, отсутствие практического опыта, неуверенность в своих силах и недостаточная методическая подготовки. Под системой наставничества опытные педагоги понимают оказание помощи молодым педагогам в их профессиональном становлении, а именно: помощь в написании документации, разработке НОД (непосредственная образовательная деятельность), проведении открытых мероприятий, организации круглых столов, деловых игр.

В ДОУ разработаны и успешно применяются следующие формы взаимодействия опытных педагогов и начинающих воспитателей, подтвердившие свою эффективность: анализ педагогических ситуаций (кейсов); мастер-классы с последующим анализом и самоанализом; индивидуальные консультации по частным проблемам, возникающим у начинающих педагогов; педагогические интенсивы, погружающие педагогов в современные технологии организации деятельности детей; деловые и ролевые игры; работа в «малых группах»; наставничество в формате нетворкинга (в формате быстрых встреч), реверсивное наставничество и т.д.

В процессе организации наставничества в ДОУ были выделены следующие этапы в работе наставника с молодым педагогом: этап знакомства, установления контакта и выявления профессиональных дефицитов; этап сопровождения, направленный на устранение возникших профессиональных дефицитов и удовлетворения запросов молодого педагога; этап достижения результатов, их осмысления, рефлексии; этап приобретения нового статуса в коллективе за счет реальных достижений молодого педагога.

Таким образом, сегодня система наставничества вновь заслуживает самого пристального внимания. Несмотря на то, что наставничество как одна из форм работы с молодыми специалистами существует давно, тем не менее, педагогическое сообщество остро нуждается в методической литературе, требуется новое осмысление наставничества, восстановление и трансформация форм и методов работы наставников, повышении престижа наставничества, поощрения педагогов наставников и признания их значительного личного вклада в поддержку молодых специалистов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. — 527 с.

2. Блинов В. И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.

3. Вершловский С. Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Советская педагогика. 2014. №4. С. 76–84.

4. Долгушева А. Н. Наставничество как педагогический феномен: история и современность / А. Н. Долгушева, В. М. Кадневский, Е. И. Сергиенко // Вестник Омского университета. 2013. № 4. С. 264–268.

5. Дюжакова М.В. Семейная педагогика основами воспитания детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование» / М.В. Дюжакова, В.В. Паничева. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 20–20. – 144 с.

6. Круглова И. В. Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя // Педагогическое образование и наука. 2007. № 1. С. 25–27.

7. Лапина О.А., Магальник Л.А. Наставничество: Вариант управления карьерой руководителя образовательного учреждения // Школьные технологии. 2001. № 6. С.39–60.

8. Осипова Т. Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества // Концепт. 2015. № 03 (март). - ART 15083. - 0,7 п. л. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/15083.htm>.

9. Панфилова А. П. Наставничество и обучение на рабочем месте: терминологический анализ зарубежных методов // Современные технологии управления. 2016. № 12 (72). С. 7–12.

10. Письмо Министерства просвещения России от 23.01.2020 N МР-42/02 "О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций"

11. Покрышкина А. В. Баддинг как современный метод адаптации молодых сотрудников // Управление развитием персонала. 2016. № 4. С. 310–315.

12. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. N 295 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы"

13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".

14. Приказ Министерства труда России от 18.10.2013 г. № 544 Н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего,

среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (с изменениями на 5 августа 2016 года).

15. Приказ департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области от 27.06.2022 № 927 «О внесении изменений в приказ департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области от 29.12.2017 № 1576».

16. Приказ департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области от 01.09.2022г. №1213 «О внесении изменений в приказ департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области от 29.12.2017 № 1576».

17. Ракитина И. В. Подготовка современных специалистов к реализации интегративного подхода в дошкольных образовательных организациях / И. В. Ракитина, М.В. Дюжакова // Вестник ВГУ. – 2019. – № 1. – С. 111–115.

18. Распоряжение Министерства просвещения России от 25.12.2019 г. № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися».

19. Резанович И. В. Многоуровневое наставничество и модели его реализации в образовательных организациях // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (290). С. 66–69.

20. Селиверстова М. В. Сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях / М. В. Селиверстова, Д. А. Беляева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 3–2. С. 110–116.

21. Федеральный закон от 21 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

22. Челнокова Е. А. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е. А. Челнокова, З. И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 4 (25). С. 11.

23. Чуланова О. Л. Возможности и риски наставничества и баддинга как методов обучения и развития персонала // Материалы Афанасьевских чтений. 2018. № 3. С. 6–16.

**РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО  
ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВА  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

*Мария Васильевна Лазарева, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования, профессор*  
Липецкий государственный педагогический университет имени  
П.П. Семенова-Тян-Шанского  
E-mail: docentmb@mail.ru

**Аннотация:** в статье раскрываются теоретические и практические аспекты технологии интегрированного обучения дошкольников; определяются уровни реализации интеграции содержания дошкольного образования; характеризуются межпредметные (межвидовые) и внутриспредметные (внутривидовые) связи, описываются типы отношений между компонентами структуры.

**Ключевые слова:** технологии интегрированного обучения, дошкольник, уровни интеграции, связи и типы отношений между компонентами.

Познавательное развитие у дошкольников осуществляется в различных видах деятельности, в том числе, учебно-познавательной. Во многих программах содержание познавательного развития детей выделено в большой раздел, в который включены занятия по математике, обучению грамоте, ознакомлению с природой и т.д. Значительное увеличение объёма познавательного материала привело к возникновению следующих противоречий: с одной стороны воспитателям дошкольных учреждений необходимо обеспечить определённый (достаточно высокий) уровень образованности, развития и воспитанности детей, требуемый современными программами, с другой, традиционные одновидовые занятия отражают всего один какой-либо раздел программы, увеличение количества занятий невозможно в силу гигиенических и педагогических требований. Традиционные одновидовые занятия, к тому же, являются формой организации учебно-познавательной деятельности, по сути своей, ориентированной на реализацию предметно-знаниевого подхода, тогда как в настоящее время в дошкольном образовании наметился и развивается личностно-ориентированный подход. Разнообразие занятий и поток информации способствует развитию, вызывает усталость у детей, переутомление, нежелание заниматься. Действенным средством для преодоления перегрузки детей при сохранении качества воспитательно-образовательной работы являются интегрированные занятия. Интегрированные занятия представляют собой особую форму элементарной учебной деятельности, имеющую сложную структуру,

включающую два и более компонентов содержания. Они, с одной стороны, позволяют качественно изменить содержание обучения дошкольников, сделать его информационно ёмким, усилить воспитательную и развивающую направленность обучения, формировать целостную картину мира, с другой, уменьшить количество занятий при соблюдении норм длительности, то есть снизить учебную нагрузку, освободить время для игр и другой самостоятельной деятельности детей.

Рассмотрим технологические особенности интегрированных занятий. В связи с этим принципиально важно выявить уровни реализации интеграции содержания дошкольного образования, опираясь на уровни, выделенные в работах М. Н. Берулавы [3]. В классификации уровней интеграции автором положено соотношение содержательных и процессуальных сторон интеграции в учебном процессе, решаемое посредством ее дидактических задач, а также определённых типов интеграционного взаимодействия. Данная классификация универсальна и соотносится с различными ступенями образования.

Первый – *уровень межпредметных связей* – коррелирует с решением таких дидактических задач, как актуализация знаний учащихся, их обобщение и систематизация. Основной источник интеграции – общие структурные элементы содержания образования, перенос которых может осуществляться в направлении любых предметов.

Применительно к содержанию дошкольного образования этот уровень также характеризуется как установление взаимосвязей между отдельными занятиями как по одному какому-либо разделу программы, так и между занятиями по разным разделам программы. Уровень межпредметных связей является низшим, а интеграционные связи – слабыми. В реальном педагогическом процессе воспитатель при планировании занятий обязательно учитывает преемственность в содержании отдельных занятий. Так, занятиям по развитию изобразительного творчества обычно предшествуют занятия по познавательному развитию дошкольников, содержание которых создает ориентировочную основу для создания будущего изображения в графических или пластических формах.

Второй – *уровень дидактического синтеза* – является более высоким по отношению к первому. Он характеризуется не только содержательной интеграцией учебных предметов, но и определяемым ею процессуальным синтезом, предполагающим, прежде всего, интеграцию форм учебных занятий (интегрированный урок и другие). Доминирующей дидактической задачей в данном случае является изучение на интегративной основе нового учебного материала. Нами поддерживается вывод М. Н. Берулавы о том, что уровень дидактического синтеза является на современном этапе потенциально продуктивным в совершенствовании образовательного процесса и, в отличие от межпредметных связей, характеризуется не только

содержательной, но и процессуальной интеграцией.

В содержании дошкольного образования этот уровень реализуется созданием интегрированных форм организации обучения (интегрированных, комплексных, тематических занятий, интегрированных циклов и др.).

Уровень *дидактического синтеза* не является обязательным в рамках предметно-ориентированного обучения, но он в большей степени позволяет реализовать личностно-ориентированное обучение. Интегрированное содержание на данном уровне обладает большей информационной плотностью, отражает не только части и детали целого, но взаимосвязи между ними, дает более целостное представление о предмете, объекте или явлении окружающего мира. В то же время уровень дидактического синтеза – самый сложный для конструирования занятий, для разработки их методики. Как показал анализ педагогического опыта, последние часто конструируются на основе интуиции, громоздки по объёму содержания, затянуты по времени, связи между компонентами искусственны, разработка осуществляется в лучшем случае интуитивно, на основе здравого смысла.

Уровень дидактического синтеза особо актуален в настоящее время, поскольку парадигма современного образования – личностно ориентированное образование. Его осуществление требует от воспитателя знаний критериев интегративности содержания, механизмов взаимодействия компонентов содержания в структуре занятий, о влиянии интегрированных занятий на личность ребёнка дошкольного возраста и многое другое. Все эти аспекты недостаточно осмыслены в дошкольной педагогике и нуждаются в изучении.

Третий – наивысший – *уровень целостности*, завершающийся формированием новой учебной дисциплины, носящей интегративный характер и имеющей собственный предмет исследования, отражающий новую интегрированную науку. На уровне целостности имеет место полная содержательная и процессуальная интеграция в рамках образования нового целостного предмета и решения всех дидактических задач интегрируемых курсов. Данный уровень в педагогическом процессе дошкольных учреждений представлен интегрированными занятиями, основанными на интегрированных науках (занятия по экологическому воспитанию) и искусствах (занятия-праздники на основе народного искусства). В методическом аспекте разработка подобных форм организации обучения не представляет такой сложности, как интегрированные занятия на уровне дидактического синтеза, поскольку педагог опирается при разработке занятия на уже интегрированное содержание познавательного материала.

Все обозначенные выше уровни интеграции содержания образования определяются целями педагогического процесса, то есть интеграция используется не ради инновации, а как инструмент, позволяющий качественно изменить, модернизировать воспитательно-образовательный

процесс.

Таким образом, анализ интегративных процессов в содержании дошкольного образования позволил выявить наличие трёх уровней, при этом уровень межпредметных связей является традиционным и предполагает координацию содержания обычных традиционных занятий. Этот уровень выступает как обязательный и необходимый, поскольку обеспечивает преемственность, последовательность, постепенное усложнение, доступность содержания образования. Любое традиционное занятие имеет интегративный потенциал, обладает возможностью насыщения элементами содержания других разделов программы. Уровень дидактического синтеза является востребованным в связи с личностно ориентированной направленностью образования и нуждается в дальнейшей разработке.

Рассматривая направления педагогической интеграции в содержании дошкольного образования, отметим, что так же, как и в содержании школьного образования, наблюдаются межпредметные (межвидовые), внутрипредметные (внутривидовые) как отдельные направления, а также их слияние в одно направление. Так, межвидовые связи имеют место в содержании интегрированных занятий, основанных на взаимосвязи ознакомления с окружающим миром и математическим развитием, изобразительным творчеством и речевым развитием и т.д.

Внутривидовые связи характерны для тематических занятий, в содержании которых сочетаются разные виды изобразительной деятельности или виды музыкально-ритмической деятельности. Внутривидовая интеграция может быть в основе занятия по любому разделу программы, так как каждый раздел содержит подразделы. Например, раздел «Развитие речи» включает в себя подразделы, связанные с формированием звукопроизношения, грамматического строя речи, обучение монологической речи и др. В том случае, если на занятии его части будут тематически едины, можно говорить о наличии внутривидовой интеграции.

Возможно и направление синтетического порядка, когда в содержании занятия представлены во взаимосвязи два раздела программы, а внутри одного из них можно выделить подразделы. Например, в интегрированном занятии сочетается развитие речи, предполагающее ознакомление с художественной литературой и развитие монологической речи, и изобразительная деятельность (рисование) как средство отражения эмоционального отношения ребёнка к персонажам литературного произведения.

Рассматривая функции педагогической интеграции, будем опираться на классификацию, разработанную В. С. Безруковой [1; 2]. Вслед за автором, считая их универсальными, будем рассматривать их как ориентиры в исследовании целей интеграции содержания дошкольного образования, так как в дошкольной педагогике специально данная проблема не изучалась.



В настоящее время педагогическая интеграция направлена на реализацию, в основном, следующих целей: формирование целостной картины мира; более эффективное познавательное развитие личности ребёнка познавательных интересов, познавательных потребностей и др.);

обеспечение единства чувственного и рационального познания; усиление воспитательной направленности содержания занятий; повышение качества знаний, умений и навыков; усиление деятельностной основы в усвоении содержания образования; сокращение времени на обучение при сохранении его качества.

Результаты нашей опытно-экспериментальной работы позволяют нам добавить еще одну функцию (цель) – функцию здоровьесберегающей технологии. Таким образом, в содержании дошкольного образования наблюдаются общепедагогические интегративные характеристики, однако, они имеют свою специфику.

Среди форм организации обучения наиболее часто встречаются в теории и практике дошкольного образования интегрированные занятия. Если в начале и середине 90-х гг. XX века они считались инновационными, то в настоящее время прочно вошли в повседневный воспитательно-образовательный процесс дошкольных учреждений. Практически все действующие комплексные или парциальные программы предусматривают их использование в работе с дошкольниками. Однако многие методические и организационные аспекты интегрированных занятий по-прежнему вызывают трудности не только у начинающих воспитателей, но и у педагогов со стажем. Рассмотрим определение интегрированных занятий. Исходным служит понятие «педагогическая интеграция». В теории и практике нет четкого академического определения интегрированного занятия. Существует путаница между понятиями «интегрированное занятие», «комплексное» и «комбинированное». Для того чтобы разобраться в особенностях этих занятий, рассмотрим их последовательно и сравним.

Понятие «комплексное занятие» возникло достаточно давно. В 60-70-е годы в лаборатории эстетического воспитания под руководством Н. А. Ветлугиной на основе комплексного подхода разрабатывались занятия, в содержании которых сочетались взаимодействующие виды искусств и детской художественно-творческой деятельности. В комплексных занятиях обычно использовались изобразительное искусство, литература и музыкальное искусство (как ведущее), средствами которых раскрывался и обобщался художественный образ, а для более глубокого осмысления этот образ отражался в детской художественной деятельности (чаще всего в рисунках). Такие занятия рекомендовано проводить как обобщающие один раз в квартал, по времени они не укладывались в нормы длительности, поэтому в день их проведения другие занятия не организовывались. Комплексные занятия давали мощный эмоциональный заряд, обобщали

представления о художественном образе, стимулировали развитие творческого мышления и воображения, но по понятным причинам не могли быть повседневными. В середине 70-х годов в экспериментальной работе Н. П. Сакулиной апробировались занятия, в которых художественная (изобразительная) деятельность сочеталась с нехудожественной (природоведческими знаниями), но этот опыт не нашёл в то время широкого применения в педагогической практике.

В конце 80-х – начале 90-х в журнальных статьях и диссертационных исследованиях появились описания интегрированных занятий (С.П. Козырева, Г.П. Новикова), а также упоминались, хотя и реже, комбинированные занятия (Н. А. Курочкина).

Анализ содержания этих занятий показал, что в их структуре присутствуют два и более компонента, отражающих содержание разных разделов программы, причём компоненты могут по-разному соотноситься между собой. Эти названия, по-видимому, появились в связи с необходимостью различать занятия, в содержании которых сочетались всевозможные виды познавательной деятельности (математика и изобразительная деятельность, развитие речи и ознакомление с окружающим и т.п.). В дальнейшем понятие «комбинированное занятие» было заменено понятием «интегрированное занятие» и сейчас почти не используется в дошкольной теории и практике.

Изучение особенностей интегрированных занятий и комплексных позволило выявить их *сходство и отличия*. Сходство заключается в том, что и те и другие имеют сложную структуру, то есть в содержании отражаются фрагменты разных разделов программы (в то время как в традиционных, одновидовых занятиях отражается содержание одного раздела программы). Отличаются же эти занятия тем, что комплексное обязательно включает в свою структуру три компонента, а интегрированное – два и более (в статье Л. Горшуновой [6], а также во многих статьях из журнала «Дошкольное воспитание», посвящённых опыту организации интегрированных занятий, таких компонентов – четыре и более).

Следовательно, комплексные занятия следует рассматривать как разновидность интегрированных занятий, как частный случай. Отличие заключается также и в том, что комплексные занятия – всегда обобщающие, воспитательные и развивающие задачи являются приоритетными. Интегрированные занятия позволяют не только обобщать представления детей о каком-либо объекте или явлении, но и формировать новые представления, то есть приоритетными могут быть образовательные задачи. Выше мы отмечали, что комплексные занятия не укладываются в нормы длительности для детей того или иного возраста, что они требуют больше времени для развертывания содержания детской познавательной деятельности. Интегрированные занятия могут быть такими же, однако,

могут и соответствовать нормативам продолжительности, при этом включать в себя два-три компонента. Подтверждают этот факт исследования, которые мы проводили, начиная с 1996 года в г. Ельце Липецкой области, а затем с 2004 по 2016 гг. в рамках экспериментальной работы по изучению влияния интегрированных занятий на формирование познавательных интересов детей дошкольного возраста, организованной Департаментом образования г. Липецка. Среди задач эксперимента решалась задача сокращения времени на обучение при сохранении качества образования.

Интегрированные занятия, которые мы конструировали и проводили, в основном были двухкомпонентными, реже – трехкомпонентными. При этом отношения между компонентами, как выяснилось, могут быть разными. В связи с этим мы выделили такую важную характеристику, которая позволяет чётко определить структуру занятия и характер отношений между компонентами. Эту характеристику мы назвали *способом интеграции*. В теории педагогической интеграции понятие «способ интеграции» мы встретили в работах В. С. Безруковой [1] и Ю. С. Тюнникова, однако, совершенно в другой трактовке. Этими исследователями под способами интеграции понимаются мыслительные процессы, ведущие к образованию нового интегративного знания. При этом В. С. Безрукова выделяет расщепление и связывание как основные операции, а Ю. С. Тюнников более подробно развёртывает описание производных операций от двух указанных (экстраполяция, синтез и др.).

Мы принципиально иначе рассматриваем способ интеграции как характеристику структуры интегрированного занятия, которая, с одной стороны, указывает *тип отношений между компонентами структуры*, а с другой, определяет *силу взаимодействия этих компонентов*.

Анализ отношений между компонентами структуры при изучении содержания интегрированных занятий позволил выделить два основных типа: *отношения равенства и отношения неравенства*. Какого-либо ещё типа отношений быть не может. Однако неравенство может сопровождаться различной степенью подчинения одних компонентов другим. Разнообразие отношений, на наш взгляд, можно упорядочить на основе известных способов интеграции. Всего мы выделили шесть базовых вариантов или способов интеграции, при этом опирались при их обозначении на образные названия, известные в философии (Ю. Б. Борев) [4].

1. «Склеивание» наблюдается в тех случаях, когда все компоненты содержания занятия объединяются одной темой, но не связаны между собой способами детской деятельности (они различны) и реализуются последовательно друг за другом, без приоритетов. Такие занятия часто встречаются во многих статьях и пособиях. Они громоздки, затянуты по времени, не всегда ясна цель: для чего интегрируется содержание, некоторые тематически не выдержаны. Возможны и удачные варианты построения

педагогического процесса на основе этого способа интеграции: интегративный день, предполагающий «склеивание» нескольких занятий (2-3 – в зависимости от возраста детей) одной общей темой. При этом важно, чтобы занятия статического характера чередовались с занятиями динамического характера (физической культурой, музыкально-ритмической деятельностью).

2.«Симбиоз» характеризуется равноправным соотношением компонентов содержания, при этом у них есть «интегративное ядро» – общее для всех компонентов представление о чем-либо, художественный образ и т.п., но есть и относительно самостоятельные части содержания, которые решают собственные образовательные задачи. Многие комплексные занятия построены именно на симбиозе входящих в него фрагментов содержания. Например, тема «Весна» предполагает, что, с одной стороны, рисование акварелью весеннего пейзажа способствует обобщению и обогащению художественного образа весны, так же, как и слушание фрагментов «Времена года» П. И. Чайковского, пение песен о весне, слушание и чтение стихов русских поэтов о весне, а с другой, – в рисовании закрепляется техника работы акварелью, а это уже задача собственно изобразительно-техническая. Также и слушание музыки, входящее в содержание этого занятия, помимо общих развивающих и воспитательных задач, решает задачи частные, связанные с музыкальным развитием ребёнка. Это свидетельствует о том, что при такой взаимосвязи сила взаимодействия компонентов средняя.

3.«Размывание» – способ интеграции, характеризующий интегрированные занятия с самым сильным взаимопроникновением компонентов содержания, когда границы между ними «размываются» и они образуют однородное содержание. К таким занятиям относятся занятия-развлечения или праздники («Масленица», «Ярмарка» и т.п.), а также занятия по экологическому воспитанию. Первые основаны на народных традициях, в которых переплетается народная драматургия (обрядовые действия), искусство народного костюма, устный фольклор (песни, поговорки, пословицы, заклички, прибаутки и т.д.), декоративно-прикладное искусство, а вторые – на экологии как интегрированной науке. Связи между компонентами содержания в таком случае очень тесны и отражают жизнь во всей её полноте. Если в содержании занятия отражается фрагмент народного праздника со всеми составляющими, то можно говорить о способе «размывание», если же интегрируются отдельные компоненты (например, декоративная лепка и устный фольклор), то это уже нельзя считать размыванием, поскольку компоненты как бы «выдернуты» из жизненного контекста и отражают лишь некоторые ее стороны.

4.«Соподчинение» – способ интеграции, который предполагает подчинение одного (вспомогательного) компонента другому (главному, ведущему). В пособиях О. С. Ушаковой [14], в частности, даются удачные

образцы таких занятий. Примером могут служить занятия по ознакомлению с художественной литературой, в которых речевая работа сочетается с изобразительным творчеством. В таком занятии есть «интегративное ядро» с общим для всех компонентов содержанием, позволяющим решать образовательные, развивающие и воспитательные задачи не на каждом компоненте содержания в отдельности, а на их сочетании, но вспомогательный компонент решает также собственные, относительно самостоятельные цели и задачи. Так, после беседы по сказке, педагог предлагает нарисовать картинку к любому ее эпизоду, упражняя детей в применении изобразительно-выразительных средств в соответствии с художественным образом сказочного персонажа.

5. «Ретрансляционное сопряжение» – это способ интеграции, при котором один компонент (главный) реализуется средствами другого (вспомогательного). Например, у детей формируются математические представления посредством изобразительной деятельности (лепки). Лепка является транслятором (передатчиком) математических представлений. Преобразуя кусок глины, дети вместе с тем устанавливают, что количество глины не изменяется в тех случаях, когда они её расплющивают, превращая в диск. Для проверки опять скатывают в шар и сравнивают с одинаковым по размеру шаром, вылепленным ранее. Какие-либо изобразительно-технические задачи в области лепки здесь совсем не ставятся, планируются только задачи математического развития. Или, другой пример: дети усваивают расположение цветов спектра, рисуя радугу с дугами разного цвета в определённой последовательности. В дошкольных учреждениях такие интегрированные занятия проводятся редко. В основном возможно сочетание математики с продуктивными видами деятельности. В современной школе проводится много уроков на основе ретрансляционного сопряжения. Примером могут служить уроки по разным предметам на основе информационных технологий, когда информатика служит таким вспомогательным компонентом и собственных задач не решает, но позволяет полноценно, на более высоком уровне решить воспитательно-образовательные задачи другого учебного предмета. Указанный способ предполагает сильное взаимопроникновение компонентов содержания.

6. «Снятие» – это способ интеграции, когда один компонент – главный, поглощает другой – второстепенный – в какой-либо части занятия. Примером могут служить занятия по отражению поэтического образа природы в детском рисунке (Л. В. Компанцева) [8]. Поэтический образ является содержанием рисования, и вся работа по его эмоционально-образному осмыслению направлена на творческое воплощение в рисунке. Интегрированные занятия, построенные на этом способе, напоминают обычные традиционные занятия, поскольку главный, ведущий компонент вбирает полностью вспомогательный и подчиняет реализации своих целей и

задач.

Построение структуры интегрированных занятий на основе способов интеграции предполагает четыре возможных варианта. Рассмотрим их с позиций выделения в структуре учебно-познавательной деятельности ориентировочной, исполнительской и результативной частей (П. Я. Гальперин [5], А. В. Запорожец [7], А. Н. Леонтьев [9]). В содержании двухкомпонентного интегрированного занятия происходит взаимодействие компонентов, представляющих собой взаимосвязанные ориентировочную, исполнительскую и результативную части. При этом возможны различные варианты взаимодействия данных частей. Первый вариант: два вида учебно-познавательной деятельности, интегрируемые в содержании занятия, связаны лишь общей темой и функционируют в рамках занятия относительно независимо друг от друга, поскольку ни ориентировочная, ни исполнительская, ни результативная части не совпадают. В данном случае интегративные процессы слабо выражены.

Второй вариант предполагает совпадение ориентировочных частей, исполнительские части автономны, то есть способы деятельности не интегрируются, результат отличается некоторыми общими признаками, но имеет и область автономии. Такой вариант взаимодействия компонентов содержания характеризуется средней силой интеграционных процессов. Этот вариант предполагает переплетение всех частей компонентов учебно-познавательной деятельности, что соответствует сильной степени взаимодействия. Четвертый вариант характерен для способа «размывание» и предполагает совпадение, переплетение всех частей, поэтому структура такого интегрированного занятия будет напоминать обычное традиционное занятие, но каждая часть будет обладать повышенной информационной плотностью. Таким образом, сила интеграционных процессов связана со степенью взаимопроникновения компонентов учебно-познавательной деятельности.

Обобщая особенности интегрированных занятий, мы сформулировали следующее определение: интегрированное занятие – это *форма организации учебно-познавательной деятельности детей, имеющая сложную структуру, включающую два и более компонента содержания, отражающих разные разделы программы, характеризующихся однотипностью, определёнными отношениями (равенством или неравенством) и силой взаимодействия (слабым, средним, сильным), и способствующая формированию целостной картины мира.* Конечно, оно не претендует на академичность, это рабочее определение, которое может служить ориентиром для дальнейшего изучения особенностей интегрированных занятий. В данном определении отражены основные критерии интегрированности содержания занятия, по которым можно его отличить от традиционных, это наличие: двух и более компонентов в

структуре занятия; естественных, жизненных связей между компонентами содержания (лучше, если эти связи наглядно представлены); способа интеграции, который отражает, с одной стороны, характер отношений между компонентами (равенство или неравенство) и силу взаимодействия (слабое, среднее, сильное); «интегративного ядра», представляющего такое содержание, которое является общим для всех компонентов, входящих в структуру занятия; интегрирующих факторов общего и специфического плана.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова В. С. Основные категории теории воспитания, их функции в развитии педагогической науки: дис... док. пед. наук. / В. С. Безрукова. – Казань, 1983. – 344 с.
2. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В. С. Безрукова. // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / Отв. Ред. В. С. Безрукова. – Свердловск: Свердловский инженерно-педагогический институт, 1990. – С.5-26.
3. Берулава М. Н. Интеграционные процессы в образовании / Интеграция содержания образования в педагогическом вузе / М. Н. Берулава / Под ред. М. Н. Берулавы. – Бийск, 1994. –С.5-10.
4. Боров Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров. – 4-е изд., доп. – Москва: Педагогика, 1988. – 496 с.
5. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка / П. Я. Гальперин. – Москва: Изд. МГУ, 1985. – 45 с.
6. Горшунова Л. А. Влияние интеграции содержания дошкольного образования на личностное развитие ребёнка / Л. А. Горшунова / Интеграция содержания образования в педагогическом вузе /Под ред. М. Н. Берулавы. – Бийск, 1994. – С. 115-120.
7. Запорожец А. В. Психическое развитие ребёнка / А. В. Запорожец / Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т.1. – Москва: Педагогика, 1986. –320 с.
8. Компанцева Л. В. Поэтический образ природы в детском рисунке / Л. В. Компанцева. – Москва: Просвещение, 1985. – 96 с.
9. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – Москва: Изд. Моск. Ун-та, 1971. – 40 с.
10. Ушакова О. С. Знакомим дошкольников с литературой. Конспекты занятий / О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш. – Москва: ТЦ «Сфера», 1998. – 224 с.

УДК 378.1.

#### ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Александра Жоресовна Овчинникова, доктор педагогических наук, профессор,*  
Липецкий государственный педагогический университет  
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского  
E-mail: dok54@mail.ru

**Аннотация:** в статье раскрывается проблема гносеологического обоснования познавательной деятельности младших школьников в образовательном процессе школы на основе противоречий процесса обучения; описываются особенности отражения действительности на основе модели и оригинала, раскрыто соотношение чувственного и рационального на разных этапах познавательной деятельности детей в соответствие с использованием методов связи модели с оригиналом, представлены современные информационные методы обучения.

**Ключевые слова:** познавательная деятельность, младший школьник, гносеологический подход, соотношение модели и оригинала.

Проблема гносеологического обоснования познавательной деятельности младших школьников в образовательном процессе является актуальной и требует дальнейшего переосмысления в зависимости от современных требований, связанных с происходящими реформами, обеспечивающими развитие учащихся, определение их личностного маршрута. Особую значимость приобретают идеи профессора С.П. Баранова, отражённые в его монографиях: «*Чувственный опыт ребёнка в начальном обучении*», «*Принципы обучения*», «*Сущность процесса обучения*», «*Гносеологические основы начального обучения детей в школе*» «*Методика обучения и воспитания младших школьников*» и другие. Они позволяют с новых позиций совершенствовать содержание и структуру данного феномена, раскрыть особенности познавательного процесса в соответствие с использованием информационных компьютерных технологий.

Возникает **проблемный вопрос:** В чём значение гносеологического обоснования познавательной деятельности младших школьников в образовательном процессе?

Гносеологическое обоснование сущности познавательной деятельности детей состоит в определении существенных признаков обучения, его внутренней структуры и движущих сил с учётом своеобразия отражения действительности в мышлении «с точки зрения противоречий, свойственных процессу познания вообще» [2, с 41]. Оно основано на

систематическом взаимодействии теоретических и эмпирических уровней знаний, благодаря чему создаётся интегрированный

образ научной картины мира. Возникают взаимосвязи между научными знаниями и их отражением в мышлении детей; реальными объектами и явлениями и их созданием в знаковых формах, в логически обоснованных понятиях, суждениях, умозаключениях

В этой связи, заслугой С.П. Баранова является глубокое понимание того, что познавательная деятельность вытекает из общего хода познания мира, Вселенной и основывается на свойственных человеку закономерностях. Смысл заключается в отражении действительности на разных уровнях соотношения *модели и оригинала* [3, с. 10].

На каждом этапе познания мира происходит определённое соотношение личностных впечатлений учащегося (оригинала) и содержания учебного материала (модели), отражённых в образах, символах, структурах, которые определяют активность детей на уроке. Идея моделирования образа мира, через призму которого освещаются основные этапы познания, основывается на различных соотношениях чувственного и рационального, конкретного и абстрактного, единичного, особенного и общего и, соответственно, разных способах отражения действительности.

На *уровне изучения моделей* возникает структура, способствующая усвоению понятий, абстракций, умозаключений, а средством познания действительности здесь является объект, предмет или явление в реальных связях и отношениях (оригинал). Возникшие в процессе изучения учебного материала модели постепенно перегруппировываются и преобразуются. Таким образом наблюдается связь между познавательной деятельностью и мышлением ребёнка. В. В. Давыдов исходит из понимания мышления как способности родового субъекта. «Психологическое изучение формирования и функционирования мышления у индивида остаётся сугубо эмпиричным, если оно не опирается на результаты логических исследований строения и «механизмов» родового мышления, присваиваемых индивидом и превращаемых в формы собственной субъективной деятельности» [6, с. 10]. Единицей мышления психолог выделяет мыслительный акт, который в абстрактной форме фиксирует специфический механизм, лежащий в основе мышления. Оно тесно связано с умственным действием, основанном на замещении, в сокращённой свёрнутой форме и определённым способом.

Результатом умственных действий является функциональная грамотность младших школьников, включающая в себя: читательскую, математическую, цифровую, естественнонаучную, финансовую, экологическую, коммуникативную и гражданскую грамотности.

Под *функциональной грамотностью* А. А. Леонтьев понимает способность человека использовать приобретённые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах

человеческой деятельности, общества и социальных отношений [7, с. 379-404].

*Читательская грамотность* связана со способностью детей воспринимать устную информацию, письменные тексты; находить, извлекать, интерпретировать и оценивать её в соответствии со следующими *критериями*:

- умение ориентироваться в тексте, находить нужную информацию и понимать её в заданном виде;

- умение преобразовывать и интерпретировать информацию, глубоко осмысливать текст;

- умение оценивать суждения по содержанию и форме текста и применять её в практической деятельности.

*Математическая грамотность* рассматривается как:

- умения применять математические знания в жизни;

- анализировать полученную математическую информацию;

- различать математические объекты (числа, величины, фигуры); устанавливать математические отношения (длиннее – короче, быстрее – медленнее); зависимости (увеличивается, расходует); сравнивать и классифицировать;

- действовать по алгоритму, решать учебные задачи, формулировать суждения с использованием математических терминов, знаков.

*Цифровая грамотность* содержит следующие умения:

- оценивать достоверность источника, создавать презентации, проекты;

- самостоятельно работать с информацией, используя компьютер;

- создавать простые продукты в соответствии с ФГОС;

- использовать стандартные программные команды для выполнения заданий.

*Естественнонаучная грамотность* определяется умениями:

- использовать научные знания о природе, обществе, человеке, способах получения научных знаний;

- научно объяснять явления и процессы окружающего мира;

- применять методы естественнонаучного исследования, интерпретировать полученные данные.

*Финансовая грамотность* включает в себя знание и понимание финансовых понятий и финансовых рисков, а также навыки, необходимые для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях [8]. Она носит метапредметный характер, включает определённые умения по математике, окружающему миру, технологии и позволяет конкретизировать знания, связанные с трудом, семейным бюджетом, планированием собственной будущей деятельности, основами предпринимательства.

*Экологическая грамотность* характеризуется: знаниями о природе как среды обитания человека, его дома; закономерностями взаимодействия природы и человека; функционирования природных систем; умениями осуществлять природоохранительную деятельность.

*Коммуникативная грамотность* определяется умениями: понимать точку зрения, отличную от собственной точки зрения; целесообразно использовать языковые средства при создании устных и письменных высказываний, рассуждений и доказательств; действовать совместно с другими детьми, работать в группе, приспосабливаться к новым непривычным требованиям [4; 5].

*Гражданская грамотность* характеризуется: историческими, общественно-политическими и правовыми знаниями, связанными с Конституцией Российской Федерации, нормами и принципами современного общества; умениями использовать гражданские и правовые знания в школе и в различных жизненных ситуациях.

Управляя познавательной деятельностью младших школьников на современном уроке, результатом которой является функциональная грамотность, учитель использует не только репродуктивные задания, наблюдения, но и проблемные вопросы, ситуационные задачи, ТРИЗ, проекты, интеллект-карты, вызовы и другие.

На *уровне изучения оригинала*, т. е. предмета, явления в реальных условиях, возникает структура познания, обеспечивающая переход мысли от чувственного к рациональному. На этом уровне происходит создание, конкретизация и сохранение в памяти возникшего чувственного образа объекта в реальных условиях. Средством для достижения цели здесь является изучение моделей.

Этот уровень позволяет использовать информационные и исследовательские проекты, КТД, экскурсии и виртуальные экскурсии, вызовы.

*Например, при создании узора в творческой проектной деятельности учитель Л.А. Анисимова предлагает рассмотреть ягодки земляники, малины на слайде, вспомнить, как растёт земляничка, какие у неё листики, ягодки, цветочки. Для будущего узора дети выбирают понравившейся им объект: ягодки или цветочки. Далее задания разрабатываются в системе оригинал → модель. Детям предлагается ответить на вопрос: Всегда ли художник точно отображает природу в узоре или воссоздаёт её с помощью воображения? Этим вопросом учитель подводит детей к формулированию гипотезы: художник в своём воображении преобразовывает природу, создаёт оригинальные, выразительные и неповторимые образы. Анализируя увиденные на слайдах реальные объекты (оригиналы) и созданные художниками образы в народно-прикладном искусстве (хохлома, гжель, елецкие кружева), дети приходят к выводу, что*

*источником создания неповторимых узоров является природа, а художники силой своего воображения преобразовывают её. Всмотревшись в изображённые на слайде ягоды, листочки, крылья бабочки, снежные узоры, дети постигают красоту и богатство сочетаний линий, форм и цвета. В одном и том же узоре могут присутствовать разные элементы. Затем предлагается создать свой узор, составить презентацию и подготовить доклад, доказывающий гипотезу.*

На уровне связи *модели и оригинала* происходит более глубокое усвоение действительности. Такое органическое слияние образного, индивидуально неповторимого и абстрактного, общего, достигается путём сложной аналитико-синтетической и ассоциативной переработки различных наблюдений, материалов, фактов всего жизненного опыта, размышлений. Яркие образные примеры расширяют сенсорное и эмоционально-смысловое поле личности. Рациональный компонент позволяет выявить общее, существенное, т. е. мыслить, по мнению В. С. Библера, «не значениями, но смыслами» [4, с. 308]. Здесь используются проблемные и творческие задания: сочинение загадок, сказок по алгоритму («бином фантазии» Дж. Родари) и в свободной форме, незаконченное предложение, синквейн, мозговой штурм и другие.

Приведём пример использования метода соотношения модели и оригинала при использовании методики «*Креативный вызов*» [7], представляющий собой набор карточек и содержащий по четыре вопроса-вызова, побуждающие детей к активности и возникновению неожиданных идей. Детям предлагается после прочтения стихотворений о весне, ответить на следующие вопросы-вызовы и выполнить задания:

1. Как можно изменить класс, чтобы создать атмосферу весны, передать её настроение?
2. Придумать героя, который поможет систематизировать образы осени.
3. Выбрать музыку, и картины художников или репродукции картин, соответствующие образу весны.
4. Стоит ли использовать Learning Apps при создании образа весны?

Для решения *первого вопроса-вызова*, ученикам даётся задание: описать весну, её различные состояния на основе диалога двух девочек, одна из которых восхищается красотой весенней природы, а другая – описывает её негативные моменты. Дети высказывают идеи: как лучше украсить кабинет, учитывая признаки ранней и поздней осени. В процессе коллективной творческой деятельности, одна группа учащихся развешивает гирлянды из молодых листочков; другая группа украшает класс бумажными прилетающими птицами, сделанными на уроках труда; третья группа

подбирает репродукции картин с изображением весны и музыкальные произведения.

Решение *второго вопроса-вызова* связано с прослушиванием нескольких стихотворений и просмотром репродукций под музыку. Анализируя их, младшие школьники выбирают героиню урока – *Весну* и придумывают её образ. С этой целью учитель проводит с детьми беседу, конкретизирующую метафорический образ Весны: Писатели художники и музыканты сравнивают времена года с определённым возрастом человека. Например, лето – это период, когда цветут цветы, созревают ягоды, плоды, травы набирают свою силу, – с периодом расцвета и зрелости. С каким периодом человека можно сравнить весну и почему? Какой вы представляете её?

Это взрослая женщина? (*Нет*). Это пожилая женщина? (*Нет*).

Это юная девочка? (*Да*).

Во что она одета? Обращаясь к чувственному опыту (оригиналу), детям предлагается описать:

- свои ощущения от листьев, первых цветов, цветущих деревьев, нежной светло-зелёной травки;

- плащ из капель весеннего дождя, определить ощущения, которые он вызывает, назвать краски ранней и поздней весны;

- определить выражение лица героини-Весны (радостное, оживлённое);

- охарактеризовать настроение, которое вызывают падающие листья, улетающие на юг птицы, слякоть, грязь, короткие дни, холодный дождь. Подобрать к ним сравнения, эпитеты, метафоры, олицетворения.

- услышать звук, который издают прошлогодние листья под вашими ногами, ветерок над вашей головой, капли дождя, падающие за окном и охарактеризовать их;

- подобрать музыкальные инструменты, издающие похожие звуки, на каких может играть Осень (Духовые инструменты: флейта, труба и другие; колокольчики, ксилофон; барабан).

*Третий вопрос-вызов* в рамках изучаемой темы связан с взаимодействием видов искусства: поэзией, музыкой, живописью. Дети слушают произведения о весне П. И. Чайковского и А. Вивальди из циклов «Времена года» и отвечают на вопросы:

- Можно ли передать звуки и краски весны с помощью музыки? Дети слушают «Песнь жаворонка. Март» из цикла «Времена года» П. И. Чайковского и отвечают на вопрос.

- Какие интонации преобладают в этом произведении? Что вызывает у вас это настроение? Что хотел автор передать слушателям? (*радость возрождения*). Детям предлагается прочитать эпиграф к этой музыке:

*Поле зыблется цветами,*

*В небе льются света волны,*

*Вешних жаворонков пенья*

*Голубые бездны полны.*

А. Майков

Сравнивая четверостишие и музыку П. И. Чайковского, младшие школьник характеризуют её как наполненную светом ожидание весны, лиризм.

У итальянского композитора А. Вивальди весна представлена по-другому (слушают).

- Какое настроение у вас вызывает эта музыка?

Что хотел передать А. Вивальди в этом произведении? (*радость пробуждения природы*).

- Какие картины возникли в вашем воображении при прослушивании этого произведения?

Учащимся предлагается прочитать стихотворение «Март», к которому написана музыка итальянского композитора:

*Светит солнце, дуют весенние ветры Зефир и Борей,*

*Просыпаются растения, журчат ручьи, тает снег, щебечут птицы.*

*Природа просыпается.*

- Сравнить настроение стихотворения с музыкой А. Вивальди. Дети выделяют быстрый, энергичный характер музыки, громкое радостное ликование, пение птиц, звуки грозы, движение.

Далее предлагается подобрать репродукции картин, которые вывешены в классе или представлены на слайде, к этим произведениям, прочитать изучаемые на уроке стихотворения об осени и выполнить задания на моделирование эмоций:

Отвечая на вопрос: Какие средства выразительности в поэзии, музыке и живописи использовали поэты и композиторы, чтобы передать различные состояния весны?

Анализируя образ Весны на уроке литературного чтения, младшие школьники приходят к выводу, что музыка и изобразительное искусство используются для обогащения чувственных образов главной героини урока.

Решение второй задачи-вызова позволяет увидеть закономерности окружающего мира, опирающиеся на понятия (модели), которые характеризуют определённое множество предметов через возникшие у детей эмоции и образы. Следовательно, всякое понятие всегда несёт в себе определённое чувственное содержание.

*Четвёртый вопрос-вызов* связан со знакомством детей с технологией Learning Apps, которая применяется для разработки задания на этапе закрепления материала. Учащимся даются задания:

*Заполни пропуски. Подсказка: используй слова для справок.*

*Весной восхищались многие художники, поэты, композиторы. Каждый по-своему показал её в своих произведениях. Весна в картинах художников*

разная: где-то это яркая пора, а где-то дождливый пейзаж. В стихотворениях поэтов весна предстаёт перед нами как "пробуждение природы", которая наполняет лес пением птиц. В мелодиях композиторов мы слышим ожидание и радость пробуждающейся природы, и шелест листьев, и птичью трель (рисунок 1).

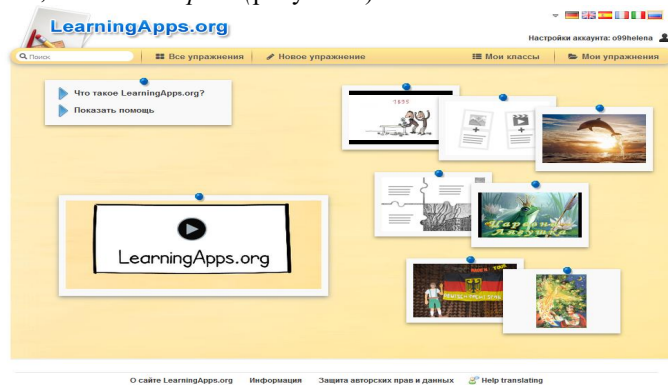


Рисунок 1 - Сервис «Learning Apps»

Указанное выше задание на Learning Apps выглядит так:

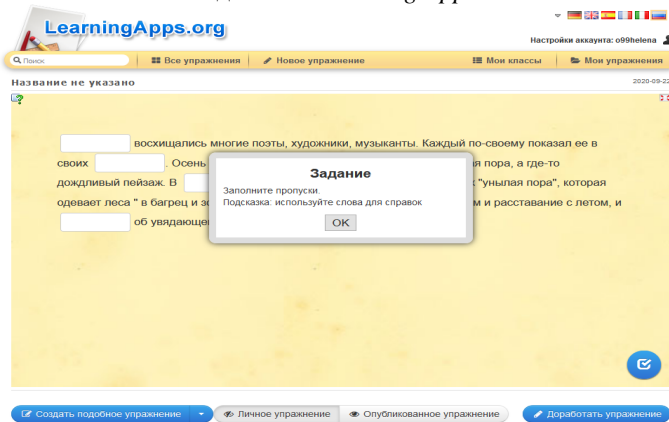


Рисунок 2 – Задание, разработанное с помощью сервиса «Learning Apps»

Таким образом, на примере фрагментов урока литературного чтения во втором классе показано взаимодействие оригинала и модели в создании образа Весны. Такая организация урока способствует развитию речи, мышления, эстетических чувств, восприятий и воображения у детей младшего школьного возраста.

Соотношение модели и оригинала в познавательной деятельности младших школьников осуществляется на **трёх стадиях**.

**Первая стадия** – взаимосвязь восприятия с областью значений на основе соотношения модели и оригинала. Чтобы воспринять зрительные образы, их нужно истолковать. При этом эмоционально-личностный смысл образа на основе оригинала предшествует чувственному переживанию. Возникающие в процессе изучения объекта ощущения, восприятия и представления преломляются через нюансировку эмоций и чувств, определяя индивидуальные маршруты познавательной деятельности учащихся. Уже в восприятии происходит поиск стимулов для деятельности мозга. С одной стороны, в образе сливаются смысл и переживание на основе реальных объектов (оригиналов), с другой – происходит порождение и изменение смысла в самих понятиях (моделях).

**Вторая стадия** – понимание образа произведения как логической целостности эмоций и смыслов и оперирование ими. В процессе такой работы образ начинает выполнять семантическую функцию. Это достигается через выявление отношений и связей в пространственно-временной структуре, трансформациях и динамике образов произведения (моделей). Образное мышление младшего школьника включает и промежуточное звено – интеграцию всего прошлого опыта (оригинала). Происходит сознательное оперирование данными элементами образа, которое предполагает интуитивные процессы, воображение, анализ и синтез. Происходит уточнение и преобразование образов.

**Третья стадия** – понимание смысла и значения основной идеи произведения в процессе обобщения образа и наполнения его личностным смыслом на основе моделей. Этот процесс предусматривает: а) определение предметного знания, которое связано с изложением событий, изменением внешних сторон и связей объектов и явлений; б) отношения автора к герою, мысли и чувства, которые он хотел передать; в) своего понимания воспринятого.

Наиболее сложным и неразработанным в диалектике обучения является гносеологический компонент в структуре *метода обучения*. Он состоит в определении содержания методов обучения на разных этапах познавательной деятельности, направленных на развитие образного или рационального мышления у младших школьников.

В этой связи заслугой С. П. Баранова является определение **трёх групп методов на основе соотношения модели и оригинала** в познавательной деятельности младших школьников:

- 1) методы изучения моделей, связанные с абстрактным познанием, теоретическим и эмпирическим обобщением действительности;
- 2) методы изучения оригинала, предполагающие создание и сохранение чувственного образа объекта в реальных условиях. Они, по мнению С. П. Баранова, «не ограничиваются лишь формированием чувственного образа, а связывают представление оригинала с определённой идеей,



выделяют в оригинале те черты, свойства, связи, которые будут изучаться в учебном предмете» [2, с.152];

3) методы изучения связи модели с оригиналом, обеспечивающие переход мысли от рационального понимания к чувственному воплощению. Такая организация процесса обучения способствует углублению теоретических положений в практической и исследовательской деятельности.

Гносеологическое обоснование методов модели и оригинала позволяет установить их взаимосвязь с принципами обучения в начальной школе. В зависимости от реализации диалектико-материалистической функции, отражённой в принципах научности, сознательности, систематичности, последовательности и наглядности применяются различные методы.

Так, для реализации элементов диалектико-материалистического мировоззрения главными являются принципы научности, наглядности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, которые предполагают использование различных групп методов соотношения модели и оригинала (рассказ, проблемная беседа, исследовательские и проектные методы, наблюдение). Их объединяет то, что все они направлены на конкретные формы эмпирического или теоретического познания детьми окружающего мира, позволяющего представить мир «в его взаимосвязи, движении, изменении, противоречивости» [1].

Например, при реализации принципа научности следует учитывать положение о том, что учебный материал может быть представлен и осмыслен на разных уровнях полноты и глубины изучаемых понятий. Поэтому необходимо учитывать некоторые правила осуществления данного принципа: учитывайте логику индуктивного или дедуктивного обучения при использовании методов; раскрывайте каждое явление во всех связях и отношениях, используйте «золотое правило дидактики» (Я. А. Коменский) и другие. Эти правила позволяют применять различные группы методов обучения в зависимости от поставленной задачи и этапов усвоения понятий с учётом индивидуального развития младших школьников.

Таким образом, суть гносеологического обоснования познавательной деятельности младших школьников состоит в определении её существенных признаков, внутренней структуры и движущих сил с учётом своеобразия отражения действительности в мышлении ребёнка и с точки зрения противоречий, свойственных процессу познания вообще.

Благодаря соотношению модели и оригинала осуществляется систематическое взаимодействие теоретического и эмпирического видов познания, создаётся научная картина мира. Возникают взаимосвязи между научными знаниями, и их отражением в мышлении младшего школьника; реальными объектами и явлениями (оригиналами) и их созданием в

знаковых формах, в логически обоснованных понятиях, суждениях, умозаключениях (моделях) детей.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов С. П. Гносеологический подход к начальному обучению (по материалам работ С. П. Баранова) / С. П. Баранов / Отв. ред. А. Ж. Овчинникова, Л. З. Цветанова-Чурукова. – София: Издательство «Prepress», 2012. – 168 с.

2. Баранов С. П. Методика обучения и воспитания младших школьников: Учебник для студ. высш. учеб. заведений (бакалавры) / С. П. Баранов, Л. И. Бурова, А. Ж. Овчинникова / Под ред. С. П. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 464 с.

3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин – М.: Искусство, 1986. – 435 с.

4. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры / В. С. Библер. – Москва: Политиздат, 1991. – 412 с.

5. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления / В. В. Давыдов. – Москва: Научный мир, 2005 – 239 с.

6. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла: Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2016. – С. 379-404.

7. Одинцова Е. А. «Креативный вызов» как способ организации систематизации чувственных образов учащихся на уроках литературного чтения / Е. А. Одинцова // Гносеологические основы образования: материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С. П. Баранова / Отв. редакторы: А. Ж. Овчинникова, Л. З. Цветанова-Чурукова – Липецк: ЛГПУ имени П. П. Семенова Тянь-Шанского, 2020. – С. 307-313.

9. Финансовая грамотность российских учащихся (по результатам международной программы PISA-2012). [http://www. centeroko. ru/pisa12/pisa12\\_pub . htm](http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_pub.htm) 5.

## НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

*Мещерякова Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры гражданского, трудового и финансового права.*

*Ларина Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой иностранных языков*

*Волынкина Наталья Валерьевна, доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры иностранных языков*

*Дедик Никита Александрович, помощник начальника 1-го отдела  
учебного УМЦ*

Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил «Военно-  
воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского  
и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

E-mail: elenamsol@yandex.ru, tanialar2008@yandex.ru, volynkina\_n@mai.ru,  
kovboi\_91@mail.ru

***Аннотация:** раскрывается значимость наставничества в профессиональном становлении преподавателя как многоаспектного и многоуровневого феномена современного высшего образования; выявляются противоречия на разных уровнях деятельности, сопровождающей профессиональное становление молодого преподавателя и определяются методологические основания для исследования обозначенной педагогической проблемы; анализируется терминологический аппарат наставничества; представляется специфика практической реализации наставничества в профессиональном становлении начинающего преподавателя.*

***Ключевые слова:** наставничество, профессиональное становление преподавателя, субъект-субъектное взаимодействие в процессе наставничества*

В условиях возрастающей необходимости сохранения национальной культуры и самобытности, укрепления духовного суверенитета России, наращивания кадрового потенциала в области образования, отвечающего современным требованиям, особенно актуальным становится осмысление новых граней наставничества, поиск и реализация эффективных путей его осуществления в профессиональном становлении преподавателя. Неслучайно Указом Президента Российской Федерации В. В. Путина 2023 год объявлен Годом педагога и наставника. Возрождение института наставничества для создания эффективных социальных лифтов на производстве и повышения профессионализма педагогов в сфере образования осуществляется в том числе и посредством реализации таких

программ, как «Объединение наставников», «Национальный ресурсный центр наставничества», «Союз Наставников России» и других.

Размышляя о феномене наставничества в сфере профессионального образования, можно предположить, что становление высококвалифицированного преподавателя происходит под влиянием множества самых разных внешних и внутренних факторов. Его результат – сформировавшийся педагог-профессионал, обладающий необходимыми личностно-профессиональными качествами и осознающий важность, значимость, ценность осуществляемой им профессиональной педагогической деятельности. Одним из значимых внешних факторов, оказывающих существенное влияние на профессиональное становление преподавателя, становится наставничество, которое при правильной его организации способно не только интенсифицировать профессиональное становление преподавателя, но и создать у него мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию, к самореализации в избранной профессии.

Исследователи феномена наставничества отмечают, что в настоящее время оно претерпевает существенную трансформацию, «вступает в новый этап своего развития, повышается его социальная роль и значимость в процессе адаптации и профессионального становления» (И. В. Круглова) [1, с.14]. И с этим утверждением нельзя не согласиться. Подчеркивая возрастающее значение позитивного влияния наставничества на становление специалиста-профессионала, следует отметить, что потенциал современными исследователями изучен и раскрыт далеко не полностью. В связи с этим актуальность и значимость исследований, в которых раскрывается этот потенциал, обосновываются возможности повышения эффективности и результативности субъект-субъектного взаимодействия наставника и молодого преподавателя, возрастает.

Проблема наставничества в профессиональном становлении преподавателя представляется многоаспектной и многоуровневой, а ее изучение требует проведения комплексных междисциплинарных исследований. Причина в том, что противоречия, находящие отражение в обозначенной проблеме, существуют на разных уровнях деятельности, сопровождающих профессиональное становление преподавателя. Среди важнейших можно выделить следующие противоречия:

- между возрастающей востребованностью современного образования в педагогах, обладающих сформированными на достаточно высоком уровне личностно-профессиональными качествами, развитым чувством ответственности за исполнение профессиональных обязанностей, и недостаточной готовностью молодых специалистов к осуществлению такой деятельности, к раскрытию потенциала, созданного в период профессиональной подготовки в вузе;

- между необходимостью изучения, освоения и использования педагогического опыта, накопленного педагогами-практиками, его теоретического обоснования в психолого-педагогических исследованиях, и недостаточной готовностью молодых специалистов к эффективному взаимодействию с представителями педагогического сообщества, к вдумчивой самостоятельной деятельности по изучению научно-исследовательских публикаций;

- между накопленными педагогической наукой и практикой знаниями, опытом в области наставнической деятельности и недостаточной их востребованностью, неэффективной реализацией в современной образовательной практике, в субъект-субъектном взаимодействии наставников и молодых преподавателей, проходящих период профессионального становления.

На основе выявленных противоречий (безусловно, помимо указанных могут быть представлены и иные, связанные с профессиональным становлением педагога) педагогическая проблема в наиболее общем представлении может быть представлена следующим вопросом: каким должно быть субъект-субъектное взаимодействие наставника и молодого преподавателя в поэтапном процессе становления педагога-профессионала, в его успешной профессиональной адаптации, в развитии профессиональной идентичности?

Методология проведения исследования сформулированной проблемы, рассматриваемая как новое качество совокупности методов, «позволяющее не только узнать ту или иную сторону изучаемого явления, но и познать сущность объекта» (Г.Ч. Синченко, С.В. Векленко) [2, с.14], находит концентрированное отражение в следующих методологических подходах: аксиологическом, антропологическом, контекстно-компетентностном, субъектно-деятельностном.

Аксиологический подход направляет научно-исследовательскую деятельность по изучению наставничества и практическую деятельность наставника на развитие глубокого понимания молодым преподавателем ценностей педагогической деятельности, на укрепление и развитие ценностно-смысловых доминант ее осуществления. В связи с аксиологическим методологическим подходом в изучении и осуществлении деятельности наставника важно отметить, что в настоящее время принципиальное значение приобретает изменение парадигмы мировоззрения личности, происходящее под влиянием изменения ценностно-смысловых доминант. И именно аксиологический методологический подход позволяет выявить и исследовать изменения парадигмы мировоззрения личности в поэтапном процессе становления педагога-профессионала и его взаимодействии с наставником.

Антропологический методологический подход должен использоваться в соответствии с двумя направлениями его интерпретации: концептуально-теоретической и процессуально-деятельностной. Концептуально-теоретическая интерпретация связана с основными теоретическими положениями, порожденными актуализацией самопознания личности и развитием человека в трех его ипостасях: индивидуальность, личность, субъект, а также с целенаправленным использованием адекватного методологического инструментария для проведения научного исследования. Процессуально-деятельностная интерпретация – с использованием концептуальных положений этого методологического подхода в осуществлении педагогической деятельности, то есть с антропопрактикой.

Контекстно-компетентностный методологический подход позволяет изучить, как сформированные в процессе профессиональной подготовки в вузе компетенции адаптируются в практической деятельности молодого преподавателя, как с накоплением опыта практической профессиональной деятельности развивается его компетентность, какова роль наставника в «превращении» компетенций в компетентность в контексте образовательной среды, где происходит становление молодого преподавателя. Наставничество можно рассматривать и как составляющую такого контекста, и как специфическую деятельность наставника по актуализации контекста образовательной среды вуза.

Особая роль отводится субъектно-деятельностному методологическому подходу. Ведь именно этот подход, по мнению К.А. Абульхановой, позволяет выяснить, как «субъект осуществляет самоорганизацию своих психических и личностных возможностей, способностей в процессе деятельности», как он «выбирает индивидуальный способ осуществления деятельности, отвечающий внешним и внутренним условиям» [3, с. 9]. Важность использования этого методологического подхода не только в исследовании проблем, связанных с наставничеством, но и в осуществлении наставником субъект-субъектного взаимодействия с молодым преподавателем трудно переоценить. На основе этого методологического подхода исследователь может выявить особенности восприятия молодым преподавателем тех знаний, которые он получает от наставника, тех умений и навыков, которые ему передаются в процессе субъект-субъектного взаимодействия, выработать направления, способы повышения эффективности наставничества, разработать инструментарий оценки результативности деятельности и др. Что касается практической деятельности наставника, то субъектно-деятельностный подход позволяет разработать и реализовать индивидуальную траекторию поэтапного становления молодого преподавателя в процессе взаимодействия с наставником, подобрать методы и средства такого взаимодействия,

наиболее полно раскрывающие потенциал и наставника, и молодого преподавателя, мотивирующие каждого из них к субъект-субъектному взаимодействию.

Основываясь на аксиологический, антропологический, контекстно-компетентный, субъектно-деятельностный методологические подходы как в научно-исследовательской деятельности по изучению различных аспектов проблемы наставничества, так и в организации и осуществлении наставником практической деятельности, можно сосредоточить внимание на различных характеристиках деятельности наставника. Одной из наиболее важных таких характеристик является, на наш взгляд, ориентация на развитие конструктивной пассионарности преподавателя, под которой Н.И. Выюнова понимала «интегративное качество личности, представляющее собой единство идейности преподавателя, высокой активности и устойчивой направленности в реализации гуманистических идей развития и саморазвития субъектов образовательного процесса» [4, с.45]. Анализ этого очень глубокого по своей сути утверждения позволяет с уверенностью утверждать, что развитие пассионарности становится одним из важнейших оснований становления преподавателя-профессионала, а наставничество – это именно та деятельность, которая способствует успешному формированию этого важнейшего интегративного личностного качества.

При этом залогом эффективного и результативного субъект-субъектного взаимодействия наставника, и молодого преподавателя становится такое личностное качество наставника (которым, возможно, уже обладает и молодой преподаватель) как перфекционизм. Это утверждение может вызвать неоднозначную реакцию у представителей педагогического сообщества. Ведь перфекционизм – явление сложное и неоднозначное. С одной стороны, оно характеризуется как ярко выраженное стремление личности к совершенству и безупречности, к безукоризненному выполнению любой работы, в связи с чем перфекционистами предъявляются высочайшие требования не только к себе, но и к другим людям. С другой стороны – это состояние при определенных условиях приобретает аутодеструктивный невротический характер, что препятствует не только профессиональному становлению молодого преподавателя, но и может вызывать негативные психические проявления как у него, так и у его наставника. В связи с этим, говоря о перфекционизме, мы рассматриваем позитивную, конструктивную сторону и отмечаем важнейшую роль, которую он призван играть в субъект-субъектном взаимодействии наставника и молодого преподавателя.

Для изучения обозначенной педагогической проблемы наставничества в профессиональном становлении преподавателя и разрешения выявленных противоречий необходимо рассмотреть понятийно-терминологический

аппарат исследования, включающий в себя совокупность терминов, лексических средств, понятий, категорий и выявить связи и отношения между представленными феноменами, что будет способствовать пониманию сущности и особенностей субъект-субъектного взаимодействие наставника и молодого преподавателя.

Согласно распоряжению Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся...», наставник – это человек, «имеющий успешный опыт в достижении жизненного, личностного и профессионального результата, готовый и компетентный поделиться опытом и навыками, необходимыми для стимуляции и поддержки процессов самореализации и самосовершенствования наставляемого» [5]. Определяя наставника как более опытного педагога, необходимо подчеркнуть, что, являясь субъектом образовательного процесса, педагог-наставник – это человек, который осуществляет определенную деятельность, сопровождает другого субъекта (менее опытного преподавателя) по пути его личностного развития, помогая ему двигаться вперед, совершенствуя при этом его профессиональные умения и навыки и оказывая ему помощь в решении сложных задач на всех этапах его профессионального становления. Следовательно, деятельность наставника – педагога-профессионала должна быть основана на передаче молодому преподавателю накопленного им практического опыта.

Анализ научной литературы, разработанная методология изучения наставничества как педагогической проблемы показали, что важным направлением наставничества становится сопровождение посредством вовлечения «сопровождаемого в ту или иную деятельность с последующей организацией ее обсуждения и осмысления полученного опыта» [6, с.8]. Изучение различных подходов к определению наставничества показывает, что феномен «наставничество» является личностно-ориентированным социально-педагогическим процессом, направленным на формирование как профессионально-значимых знаний и умений, так и практико-ориентированных навыков начинающего преподавателя (Л.С. Пастухова, Т.В. Сорокина-Исполатова) [7, с.30]; одним из видов педагогической деятельности, осуществляемой в контексте субъект-субъектных отношений более старшего, обладающего знанием, опытом и мудростью педагога с преподавателем, начинающим свою педагогическую деятельность (Е.А. Дудина) [8, с.30]; универсальной технологией по передаче накопленного опыта, имеющихся знаний, навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей, основанной на общении, взаимном доверии и партнерстве [9, с.368-385].

Для более точного и корректного установления объект-предметных отношений в процессе наставничества отметим, что наставничество как социально-педагогический процесс, порождающий ряд противоречий и

вызывающий проблемную ситуацию, выступает в качестве объекта исследования, а его предметом становится «наставничество в профессиональном становлении преподавателя». Соблюдая принцип объективности, для обеспечения глубокого и всестороннего исследования важно представить основные характеристики профессионального становления начинающего преподавателя;

1) как процесса:

- освоения преподавателем новых социальных ролей, опыта профессиональной деятельности в условиях его активного взаимодействия как с субъектами образовательной деятельности, так и с окружающей средой (Г.С. Корытова, Н.А. Никифорова) [12, с.9];

- формирования у начинающего преподавателя личностных свойств, профессиональных компетенций, направленных на развитие педагогических качеств, которые вырабатываются в результате овладения и использования начинающим преподавателем теоретических знаний и педагогических технологий, необходимых для последующих профессионально значимых видов деятельности» (Л.А. Регуш, А.В. Орлова) [9, с.377-385];

- предполагающего возможность бесконечного развития преподавателя, направленного на достижение различных целей и имеющего разнообразное содержание в период его профессионального становления на разных этапах педагогической деятельности (М.К. Рамазанов) [11, с.1];

2) как совокупности личностно-деловых и профессиональных качеств:

- преподавателя, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности (Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская) [10, с.15-26];

- субъекта на основе познания и принятия социальной ситуации профессионального развития, учитывая свои жизненные и профессиональные цели (Ю.П. Поваренков) [13, с.28-30];

- педагога, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации его педагогической деятельности (Г.С. Корытова Н.А. Никифорова) [12, с.12] и т.д.

Аналитический обзор научных работ ученых – представителей различных научных областей показал, что многогранность и многоаспектность феномена наставничества позволяет рассматривать его как процесс формирования профессиональных, и как процесс развития личностных качеств преподавателя. Отметим, что проблема профессионального становления преподавателя является междисциплинарной и представлена не только в педагогических, но и в философских, социологических, культурологических, экономических, психологических и других исследованиях.

Обобщая имеющиеся результаты исследований в области изучаемой проблемы, отметим, что у начинающего преподавателя в процессе профессионального становления должно продолжаться формирование таких профессиональных и личностных качеств как «компетентность, профессионализм, педагогическое и методическое мастерство, лидерство, культура общения, организаторские способности, самокритичность, эмоциональная устойчивость, эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, наблюдательность, предвидение, рефлексия и другие».

Теоретический анализ научных исследований показал, что специфика деятельности наставника в профессиональном становлении преподавателя состоит не только в педагогической поддержке, но и в устранении профессионально-личностных барьеров, возникающих в процессе их профессионально-педагогического становления. Миссия наставника должна заключаться в том, чтобы направить начинающего преподавателя на определенную деятельность, выявить и актуализировать у преподавателя его «сильные стороны», мотивировать его к успешной педагогической деятельности, способствовать созданию условий для самостоятельного разрешения той или иной профессиональной проблемы. При этом в центре внимания наставника должны находиться как личность начинающего преподавателя с его внутренним миром, так и его педагогическая деятельность.

Необходимо подчеркнуть, что педагогическая поддержка наставника направлена и на восполнение того или иного образовательного дефицита, возникающего у начинающего преподавателя, теоретико-методологические и научно-практические основы которой разработаны в трудах отечественных исследователей (О.С. Газман, С.С. Гиль, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин и др.). Теоретический анализ показал: многие авторы подчеркивают, что в основе педагогической поддержки находится такой фактор, как оказание помощи начинающему преподавателю в преодолении тех или иных внешних барьеров, заключающихся в дефиците возможностей для реализации собственных инициатив, в отсутствии организационных или иных механизмов.

Неготовность начинающего преподавателя самостоятельно преодолеть этот барьер, по мнению многих исследователей, и называется «образовательным дефицитом». Сопровождение наставником в устранении внутреннего образовательного дефицита поможет начинающему преподавателю самостоятельно преодолевать различные препятствия, возникающие в ходе его педагогической деятельности.

Таким образом, содержание наставничества в образовании заключается и в том, чтобы создать необходимые условия для формирования готовности

начинающих преподавателей самостоятельно преодолевать различные социальные, образовательные или профессиональные препятствия.

Недостаток самостоятельности у начинающих, как правило, молодых преподавателей является одним из типичных признаков всех образовательных дефицитов. Соответственно, важнейшим показателем успешности деятельности наставника становится развитие способности начинающего преподавателя к дальнейшим самостоятельным действиям, заключающимся в самостоятельном принятии решений по преодолению препятствий и барьеров, к управлению процессами своего развития, образования, адаптации и повышению своего научного потенциала с целью последующего карьерного роста.

Необходимо отметить, что в процессе наставничества более опытный преподаватель наравне с важнейшим интегративным личностным качеством пассионарности, внимание на которое было обращено ранее, должен обладать и базовыми характеристиками, включающими следующие личностные и профессионально-педагогические качества: способность к стабильной внутренней мотивации к наставнической деятельности; внутренний потенциал по оказанию помощи и поддержки начинающему преподавателю; заинтересованность к передаче опыта начинающему преподавателю; упорство и целеустремленность, проявляющиеся в лидерских качествах опытного преподавателя; открытость, общительность, коммуникабельность, настойчивость и нацеленность на результат; методическое мастерство и педагогический такт; терпение, толерантность и проявление эмоционального интеллекта, при этом владение различными стилями педагогического общения; готовность к сотрудничеству с начинающими свою педагогическую деятельность преподавателями; креативность и творчество, при решении совместных нестандартных задач [6, с.13].

Исходя из представленных характеристик, определим, что педагог-наставник – это человек с передовым опытом и знаниями, который разделяет ценности, обеспечивает эмоциональную поддержку, консультирование по формированию траектории профессионального становления и развития начинающего преподавателя, дает квалифицированный совет, оказывает профессиональную и организационную поддержку и способствует профессиональному, педагогическому, методическому и научному росту начинающего преподавателя.

Среди основных задач наставничества в профессиональном становлении начинающего преподавателя выделим следующие: формирование способности заниматься анализом результатов своей профессиональной деятельности; развитие интереса к методике построения и организации результативного учебного процесса; развитие ориентированности на

творческое использование в своей деятельности педагогического опыта коллег; развитие интереса к педагогической деятельности; стимулирование заинтересованности в профессиональном становлении.

Результатом успешной организации работы наставников становится высокий уровень включенности начинающих преподавателей в педагогическую работу, в жизнь образовательной организации, усиление уверенности в собственных силах и развитие личного, творческого, педагогического и научного потенциалов. Все это оказывает положительное влияние и на качество образовательной подготовки, и на психологический климат в образовательной организации. Начинающие преподаватели получают необходимые советы и рекомендации, а также мотивацию для дальнейшего становления педагога-профессионала, самостоятельного приобретения нового опыта для повышения своего профессионального мастерства. Ведь подлинное становление преподавателя как профессионала происходит не только в процессе повседневной педагогической деятельности, обязательно сочетающейся с целенаправленной методической и научно-исследовательской деятельностью, но и в процессе саморазвития и самообразования.

Обращаясь к формам наставничества как к способу реализации процесса, в котором субъекты (наставник и наставляемый) находятся в заданной ролевой ситуации, отметим, что такие формы могут иметь множественные вариации в зависимости от условий [15].

Наставник и наставляемый выступают как субъекты процесса наставничества, взаимодействуя на протяжении всего периода профессионального становления начинающего свою педагогическую деятельность преподавателя. Под формами наставничества понимаются способы реализации целевой модели через организацию работы, когда группа наставников или один наставник осуществляет определенную деятельность в соответствии с потребностями наставляемого или наставляемых. Теоретический анализ научной литературы и практический опыт работы позволили выделить следующие формы наставничества, которые варьируются в зависимости от количества участников: групповая, при которой задействована группа наставляемых; индивидуальная, подразумевает одного наставника и одного наставляемого; коллективно-индивидуальная форма, при которой шефство над одним начинающим (молодым) преподавателем осуществляет коллектив более опытных педагогов; коллективно-групповая форма, при которой группа педагогов-профессионалов осуществляет наставничество над коллективом/группой молодых преподавателей.

В каждой из указанных форм происходит решение определенного круга педагогических задач, совместное преодоление трудностей с применением методов наставничества, частично видоизмененных с учетом

профессиональной деятельности и первоначальных основных запросов субъектов.

Следует также отметить, что формы наставничества могут различаться в зависимости от степени взаимодействия, например: субъекты наставничества могут общаться не только во время образовательного процесса, но и в неформальном пространстве – форма прямого взаимодействия; наставничество в формате советов и рекомендаций и установление формального межличностного контакта между субъектами можно отнести к форме опосредованного взаимодействия.

Исходя из предмета исследования, более пристальное внимание уделим индивидуальной форме наставничества, при которой взаимодействие осуществляется между более опытным педагогом и начинающим свою педагогическую деятельность молодым преподавателем. В такой форме наставничество может осуществляться как в образовательных организациях общего и среднего профессионального образования, так и высшего и дополнительного образования. Основной задачей наставничества применительно к данной форме становится успешное закрепление начинающего педагогического работника в должности преподавателя, раскрытие его потенциала, повышение профессионального уровня. Все это способствует и формированию благоприятной среды внутри коллектива образовательной организации.

Рассмотрим форму прямого взаимодействия субъектов наставничества – «опытный педагог – начинающий (молодой) преподаватель». Смысл использования такой формы наставничества заключается в поддержке опытным педагогом начинающего преподавателя на пути его становления, для приобретения им организационных, предметных, коммуникационных и других навыков. Процесс наставничества в этой форме будет эффективным, если наставник сконцентрирован не только на формировании и развитии у наставляемого основных компетенций и предметных знаний, необходимых для осуществления педагогической деятельности, но и своим примером успешной педагогической деятельности будет воодушевлять и вдохновлять начинающего преподавателя. Задача наставника – научить начинающего преподавателя преодолевать различного рода препятствия, заставить наставляемого поверить в себя, в свои силы, в перспективы своего профессионального будущего [15].

В процессе исследования проблемы были отмечены следующие основные виды наставничества в профессиональном становлении преподавателей.

1. Виртуальное (дистанционное) наставничество. Особенностью данного вида является то, что наставник и наставляемый необязательно должны быть преподавателями одной образовательной организации, территориально они могут находиться где угодно и даже проживать в разных

городах. Постоянное профессиональное и творческое общение, обмен опытом между наставником и наставляемым позволяет дистанционно сформировать пары «наставник – наставляемый», привлечь профессионалов и сформировать банк данных наставников.

2. Наставничество в группе. Данная форма наставничества позволяет одновременно обеспечить взаимодействие наставника с группой наставляемых. Начинаящий преподаватель может одновременно взаимодействовать по различным сферам педагогической деятельности с несколькими наставниками. В групповом наставничестве наибольшую эффективность имеют модернизированные формы взаимодействия: тренинги, деловые игры, ситуационный анализ, "мозговые штурмы", разработка и презентация моделей занятия, презентация своего опыта, конкурсы и т.д. Они ускоряют процесс адаптации и вхождения начинающего преподавателя в профессиональную среду.

3. Краткосрочное или целеполагающее наставничество. Смысл краткосрочного или целеполагающего наставничества заключается в том, что наставник и наставляемый заранее планируют график встреч с целью решения конкретных задач, ориентированных на определенные краткосрочные результаты. Эта форма наставничества подразумевает, что многое зависит от начинающего преподавателя, который в период между встречами должен приложить максимум усилий, чтобы проявить себя при выполнении намеченных задач и достижении поставленных целей.

4. Реверсивное наставничество. При реверсивном наставничестве опытный педагог становится наставником начинающего преподавателя в вопросах методики и организации учебно-воспитательного процесса, а преподаватель младшего возраста может стать наставником более опытного педагога по вопросам новых тенденций, технологий, цифровизации образования. Эта форма наставничества может значительно расширить горизонты наставнической работы, вовлечь в нее преподавателей, что способствует становлению начинающих преподавателей в педагогической профессии, поскольку они чувствуют свою востребованность, компетентность, а временами и незаменимость в решении некоторых образовательных задач.

5. Ситуационное наставничество. Здесь роль наставника заключается в том, чтобы немедленно отреагировать на ту или иную ситуацию, значимую для начинающего преподавателя. Т.е. наставник оказывает помощь всякий раз, когда наставляемый нуждается в ней. Взаимодействие участников процесса в рамках этого вида наставничества может быть эффективно для реализации тематических проектов и различных видов проектной деятельности, например, проведения целевых интенсивов, онлайн-марафонов и др.

6. Скоростное консультационное наставничество. Однократные встречи начинающего преподавателя с педагогом более высокого уровня также будут способствовать налаживанию взаимоотношений с другими педагогами, объединенными общими проблемами и интересами для обмена опытом. Такие встречи помогают формулировать и устанавливать цели индивидуального развития и карьерного роста преподавателей на основе информации, полученной из авторитетных источников, обмениваться мнениями и личным опытом.

7. Традиционная форма наставничества. Взаимодействие между более опытным педагогом-наставником и начинающим преподавателем в течение продолжительного времени. Традиционное наставничество в практике отечественного образования применяется уже на протяжении нескольких десятилетий. Оно подразумевает не только профессиональные контакты между наставником и наставляемым, но также и товарищеские взаимоотношения во внеурочное время. [5, 14]

Основными методами организации работы с педагогами на этапе их профессионального становления (при условии, что форма взаимодействия индивидуальна) являются: беседы с начинающим преподавателем, внеклассные мероприятия, тематические совещания и семинары, методические консультации, взаимопосещение занятий, анкетирование, тестирование, участие в различных очных и дистанционных мероприятиях.

При групповой и коллективной формах работы с начинающими преподавателями наставниками могут использоваться различные приемы и средства, такие как: инструктажи, объяснение, педагогическая рефлексия, посещение и анализ открытых занятий, участие в профессиональных дискуссиях, развитие творческого потенциала начинающих преподавателей, подготовка к конкурсам, конференциям, мотивация на участие в инновационной научной деятельности [16].

Анализируя перспективы и пути реализации наставничества в профессиональном становлении преподавателя, целесообразно выделить три этапа взаимодействия наставника и начинающего преподавателя.

Адаптационный этап, когда происходит знакомство педагога-наставника с начинающим преподавателем, определяются пробелы в профессиональной подготовке сопровождаемого, уровень сформированности его профессиональных компетенций для разработки индивидуальной программы адаптации.

Основной этап, целью которого становится совместная реализация программы адаптации молодого преподавателя, обеспечивающей корректировку умений и навыков, повышение уровня компетентности по мере накопления опыта профессиональной педагогической деятельности.

Контрольно-оценочный этап, на котором происходит оценивание уровня сформированности профессиональной компетентности

начинающего специалиста, определение его готовности к исполнению предписанных обязанностей.

Следует подчеркнуть, что работа наставника будет эффективной, если существуют: взаимная заинтересованность наставника и молодого преподавателя; административный контроль над процессом наставничества; если тщательно продумано планирование и своевременный мониторинг промежуточных результатов педагогического сотрудничества.

Работу наставника с начинающим преподавателем условно можно разделить на несколько временных этапов, понимая при этом, что каждый преподаватель – личность. Поскольку каждая личность индивидуальна, то и становление преподавателя как профессионала будет зависеть от различных факторов и условий. К основным временным этапам работы по реализации наставничества можно отнести:

I этап (обычно охватывает 1-й год сотрудничества) является наиболее сложным периодом и для молодого педагога, и для наставника;

II этап (обычно длится 2-3 года) предполагает развитие профессиональных компетенций, накопление опыта, осуществление поиска наиболее эффективных методов и приемов работы с обучающимися, формирование собственного стиля;

III этап (обычно распространяется на 4-5-й годы) включает завершение формирования определенной системы работы, создание собственных методических разработок. Молодой специалист под руководством своего наставника реализует новые технологии, совершенствуется, саморазвивается, обобщает свой опыт работы.

Необходимо учитывать тот факт, что осуществление подбора опытного преподавателя на роль наставника зависит от конкретных проблем в педагогической деятельности молодого специалиста. Если подбор проведен ошибочно, то цель наставничества может быть и не достигнута.

Роль наставника определяется и в зависимости от потребностей молодого педагога. Наставник может выбрать роли:

1. Проводника, который знакомит своего подопечного с системой организации образовательной организации «изнутри», объясняет принципы деятельности структурного подразделения, особенности государственно-общественного управления организацией, способствует осознанию начинающим преподавателем своего места в общей структуре образовательной организации, пошагово руководит педагогической деятельностью. Участие педагога-наставника в профессиональном становлении молодого специалиста оценивается в этой роли более 80 %.

2. Защитника интересов, который помогает разрешать конфликтные ситуации в ходе педагогической деятельности молодого преподавателя; формирует атмосферу взаимопомощи и профессионального сотрудничества; способствует пониманию значимости и важности работы



начинающего специалиста; на основе своего авторитета предостерегает молодого человека от межличностных проблем. Наставник помогает молодому педагогу участвовать в организации внутри- и внеаудиторных мероприятий. Вклад наставника – 60–80 %.

3. Кумира, являющегося примером для подражания и мощным критерием эффективности наставнической помощи. Свои личные и профессиональные достижения, общественное положение, стиль сотрудничества наставник направляет на стимулирование профессионального самосовершенствования молодого преподавателя. Подопечный должен фиксировать и перенимать модели поведения, использовать такие же подходы к своей педагогической деятельности, изучать стиль профессионального общения педагога-наставника. Вклад наставника – 40–60 %.

4. Консультанта, ключевая функция которого – поддержка и отсутствие требовательности со стороны наставника. В основу такого сотрудничества положено благополучие личности начинающего педагога, которому помогают по мере необходимости. Вклад наставника – 30–40 %.

5. Контролёра. При таком виде наставничества молодой преподаватель самостоятельно ведет педагогическую деятельность при контроле наставником правильности ее организации, эффективности использования форм и методов, оценивании достижений успеха на основе тестирования, решения проблемных ситуаций и т.д. Вклад наставника 10–30 %.

Итак, подводя итоги проведенного исследования, можно утверждать, что выявленная совокупность противоречий является движущей силой, инициирующей системную трансформацию феномена наставничества в контексте современной образовательной парадигмы. Анализ фундаментальных исследований данного явления позволил рассматривать аксиологический, антропологический, контекстно-компетентностный, субъектно-деятельностный методологические подходы как основу построения исследования, на которой возможно генерировать перспективные идеи.

Анализируя понятийно-терминологический аппарат исследования, мы приходим к выводу о том, что в основе наставничества лежат субъект-субъектные отношения, способствующие успешному формированию конструктивной пассионарности и позитивных перфекционистских качеств преподавателя: по Плутарху - «зажечь факел может лишь тот, кто сам горит».

Теоретико-методологический анализ исследуемой проблемы позволил выявить содержание педагогической деятельности наставника, отражающее не только педагогическую поддержку, но и устранение внутреннего образовательного дефицита сопровождаемого. Достижение цели наставничества, связанного с преодолением образовательных дефицитов,

требует от наставника тщательного подбора форм и методов осуществления субъект-субъектного взаимодействия, а также реализацию определенных видов наставничества и ролей наставника. В зависимости от характера проблем в педагогической деятельности молодого специалиста важно правильно и вовремя назначить опытного педагога на роль наставника.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видятся в расширении поиска и научном обосновании методологических принципов, в выявлении закономерностей, в обогащении содержания, форм, методов и средств наставничества в профессиональном становлении преподавателя, в выработке механизмов интенсификации исследуемого процесса в контексте образовательных, социальных и экономических трансформаций общества в XXI веке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Круглова И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореферат дисс. канд. пед. наук / И. В. Круглова. – М., 2007. – 24 с.
2. Синченко Г.Ч. Методология диссертационного исследования (семь соображений для соискателей) / Г. Ч. Синченко, С. В. Векленко // Научный вестник Омской академии МВД России. – 2006. – № 2. – С. 53–57.
3. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова // Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. №4. – С. 3–21.
4. Вьюнова Н.И. Развитие конструктивной пассионарности преподавателя вуза: возможности проектирования / Н. И. Вьюнова, И. Н. Стребкова // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2015. – № 11. – С. 45–49.
5. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». – URL: <https://www.mouoslog.ru/doc6386> (дата обращения: 27.03.2023).
6. Блинов В.И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4–18.
7. Пастухова Л.С. Наставничество как социально-педагогический ресурс повышения качества подготовки будущих специалистов / Л.С. Пастухова, Т.В. Сорокина-Исполотова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 6 (15). С. 26–31.

8. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура / Е.А. Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2017. – Т. 7. – № 5. – С. 25-36.

9. Педагогическая психология. Под редакцией Л.А. Редуш, А.В. Орловой: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.

10. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Академия, 2004. – 224 с.

11. Рамазанов М.К. Сущность и условия профессионального становления педагога / М.К. Рамазанов // Молодой ученый. – 2014. – № 21 (80). – С. 679-682. – URL: <https://moluch.ru/archive/80/14247/> (дата обращения: 27.03.2023).

12. Корытова Г.С. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели / Г.С. Корытова, Н. А. Никифорова // Вестник ТГПУ. 2015. №1 (154). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-lichnosti-pedagoga-problemnoe-pole-i-kontseptualnye-modeli> (дата обращения: 27.03.2023).

13. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во РАО, 2002. – 160 с.

14. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 2(16). – С. 87-91.

15. Методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися. – URL: <http://rgkript.ru/wp-content/uploads/2022/02/Pismo-Minprosvsheniya-23.01.2020-MR-42.pdf> (дата обращения: 27.03.2023).

16. Сажина С.Д. Особенности организации наставничества в организации высшего образования / С. Д. Сажина // Человек. Культура. Образование. 2020. №2 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-nastavnichestva-v-organizatsii-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения 20.03.2023 г.).

УДК 159.9:343.83

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ОСУЖДЕННЫМИ ЗА КОРРУПЦИОННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

*Ганишина Ирина Сергеевна, доктор психологических наук, доцент,  
начальник кафедры юридической психологии и педагогики*

*Гусева Анастасия Сергеевна, адъюнкт факультета подготовки  
научно-педагогических кадров*

*«Академия права и управления Федеральной службы исполнения  
наказаний» (Академия ФСИН России)*

E-mail: [irinaganishina@yandex.ru](mailto:irinaganishina@yandex.ru), [nastuaguseva@rambler.ru](mailto:nastuaguseva@rambler.ru)

**Аннотация:** в параграфе изложена сущность психологической, воспитательной и социальной работы персонала в отношении осужденных за коррупционные преступления. Выделены основные направления психологической работы с данной категорией осужденных: 1) психологическая диагностика; 2) психологическая профилактика деструктивных явлений в социальной среде осужденных; 3) психологическая коррекция личности. Установлено, что правильно подобранные методы психокоррекционной работы с осужденными оказывают положительное влияние на личность не только отдельных осужденных, но и на психологическую обстановку в учреждении в целом. Определены основные задачи воспитательной работы с осужденными за коррупционные преступления: правовое воспитание, трудовое воспитание, физическое воспитание, нравственно-эстетическое воспитание. Рассмотрена специфика социальной работы в пенитенциарных учреждениях. Изложены основные цели и задачи деятельности исправительных учреждений по оказанию социальной помощи осужденным за коррупционные преступления, подготовке их к освобождению и дальнейшей успешной ресоциализации.

**Ключевые слова:** уголовно-исполнительная система, исправительные учреждения, психологическая работа, воспитательная работа, социальная работа, осужденные, осужденные за коррупционные преступления.

В пенитенциарной психологии и педагогике исправление осужденных рассматривается с точки зрения комплексного воздействия, которое превращает личность, нарушившую закон в безопасного для общества человека. Однако по мнению Д. И. Кечила «степень исправления конкретного осужденного всегда индивидуальна, следовательно, достижение цели исправления может быть разным» [18, с. 176]. Основная

задача исправления заключается в изменении искаженных ценностных ориентаций осужденных, обуславливающих совершение коррупционных преступлений. Поэтому в «ч. 1 ст. 9 Уголовно- исполнительного Кодекса РФ (далее - УИК) исправление осужденных определяется как формирование у них уважительного отношения к человеку, обществу, труду, нормам, правилам и традициям человеческого общежития и стимулирование правопослушного поведения» [1]. Исправление является главной задачей уголовно-исполнительной системы, на указанном понятии базируется большинство норм УИК РФ.

В настоящее время в исправительных учреждениях существует три вида деятельности сотрудников, направленных на исправление осужденных. К ним относятся: психологическая, воспитательная и социальная работа.

*Психологическая работа* с осужденными за коррупционные преступления - целенаправленная деятельность пенитенциарных психологов, направленная на исправление и ресоциализацию осужденных. В настоящее время психологическую работу с осужденными за коррупционные преступления можно разделить на три основных направления:

1) психологическая диагностика; 2) психологическая профилактика деструктивных явлений в социальной среде осужденных; 3) психологическая коррекция личности [9, с. 225]. Рассмотрим их более подробно.

Психологическая диагностика осужденных за коррупционные преступления подразумевает под собой изучение личности с помощью психологических методов и методик. Исследование личности осужденного проводится с помощью дифференцированного подхода, который позволяет выяснить уровень социально-нравственной деформации, условия формирования криминальной направленности личности, внутренние и внешние детерминанты коррупционного поведения. Дифференцированный подход предполагает знание персоналом исправительного учреждения индивидуально-психологических особенностей осужденных. В рамках психологической диагностики используются методы и методики исследования личности (Миннесотский многофакторный личностный опросник, цветовой тест Люшера, тематический апперцептивный тест, опросник уровня агрессивности Басса-Дарки, стандартизированный личностный опросник, тест Равена и другие).

Вторым направлением психологической работы является психологическая профилактика деструктивных явлений в социальной среде осужденных. В рамках психологической профилактики проводится предупреждение отрицательных явлений не только личностного, но и группового характера. В данную систему мероприятий входит

углубленное изучение личности осужденных за коррупционные преступления, которые состоят на профилактическом учете по решению административных комиссий, либо выявленных самими психологами при психологической диагностике; прогнозирование возможных социально-психологических проблем у осужденных-коррупционеров, возникающих

в местах лишения свободы; создание благоприятного психологического климата для исправления осужденных.

Необходимость психологической профилактики в исправительных учреждениях обусловлена тем, что она позволяет ориентировать осужденных за коррупционные преступления на сознательный выбор правомерного поведения [11] и в дальнейшем предотвратит совершение противоправных действий.

Психологическая коррекция личности является третьим направлением психологической работы с осужденными за коррупционные преступления.

В психотерапевтической энциклопедии под редакцией Б. Д. Карвасарского коррекционная работа определяется как «направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования индивида» [26, с. 412].

Психокоррекционная работа с осужденными включает в себя комплексное психологическое воздействие на личность, направленное на коррекцию личностных качеств, способствующих совершению коррупционных преступлений, которые выявляются как в ходе первичного обследования, так и в процессе отбывания наказаний. В связи с тем, что у большинства осужденных отмечаются «неопределенные планы на будущее, тревога и беспокойство в местах лишения свободы» [10, с. 12], главная задача психокоррекционной работы заключается в изменении «представления осужденных о себе, других людях, жертвах преступлений, снятие психологических защитных механизмов, которые мешают объективно оценить ситуацию и свои поступки, помочь осознать мотивы своих действий, пережить чувство вины, спроецировать тактику (сценарий) своих действий в будущем» [16, с. 134].

Как отмечают отечественные ученые, осужденных-коррупционеров отличают от других категорий преступников [8, 14] ряд особенностей: «ярко выраженный фактор власти, настойчивость в достижении личностно значимых целей, склонность к манипулированию другими людьми, необходимость достижения высокого социального статуса, доминирование над окружающими, пренебрежение морально-этическими нормами, алчность, корыстолюбие, тщеславие, властолюбие, стремление достичь

профессионального успеха за счет высокого служебного положения» [27, с. 17]. Именно поэтому особенность психокоррекционной работы с данной категорией осужденных базируется на развитии их правового сознания. По данным Л. В. Ханахмедовой, И. Ю. Даниловой, А. И. Мачкасова «развитие правового самосознания осужденных, связанное с осознанием себя как субъекта нравственной жизни и правовых отношений, пониманием собственных ценностно-смысловых оснований, определяющих отношения с миром, самим собой, государством и ближайшим окружением», позволит прививать навыки конструктивного поведения и сформировать позитивную мотивацию у осужденных за коррупционные преступления [32, с. 57].

В качестве методов психологической коррекции целесообразно использовать следующие: 1) психологическое консультирование; 2) библиотерапия; 3) применение психологических тренингов, направленных на развитие правового самосознания.

*Воспитательная работа* персонала исправительного учреждения в отношении осужденных за коррупционные преступления является одним из основных видов деятельности персонала.

В педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой «воспитательная работа понимается как целенаправленная деятельность по организации жизнедеятельности взрослых, ставящая своей целью создание условий для полноценного развития личности» [19, с. 25-26].

По мнению, З.Н. Кутумовой, А.В. Витухиной, воспитательная работа с осужденными представляет собой «комплекс идеологических, организационно-правовых, социально-экономических, бытовых и производственно-хозяйственных мер, направленных на обеспечение цели исправления осужденных и предупреждение совершения ими новых преступлений» [24, с. 3387]. В узком смысле воспитательная работа с осужденными представляет собой «меры индивидуального, группового и массового характера по распространению и упрочнению общечеловеческих и общественно значимых ценностей, признаваемых и защищаемых государством и обществом» [24, с. 3387].

А. И. Зубков определял воспитательную работу с осужденными «как комплекс мер по распространению и утверждению общественно значимых ценностей, защищаемых государством и обществом, направленных на формирование гражданской позиции осужденных, их готовность строго следовать предписаниям закона и нормам человеческого общежития» [5, с. 102]. М. П. Стурова, Н. А. Тюгаева рассматривают воспитательную работу как «деятельность субъекта (воспитателя), направленную на организацию системы внешних воздействий на воспитуемых, их жизнь

и деятельность, т. е. профессиональную деятельность педагога, воспитателя» [28, с. 10].

Таким образом воспитательная работа с осужденными за коррупционные преступления представляет собой комплекс целенаправленных действий сотрудников исправительных учреждений, направленный на формирование у осужденных гражданской позиции и общечеловеческих, общественно-значимых ценностей.

Воспитательная работа с осужденными за коррупционные преступления – понятие многогранное, состоящее из множества направлений, отличающихся друг от друга по своей структуре. Она составляет основную часть профессиональной деятельности сотрудников исправительных учреждений. В настоящее время особую актуальность представляет деятельность, направленная на правовое, трудовое, физическое и нравственно-эстетическое воспитание осужденных, с целью их дальнейшей ресоциализации. Рассмотрим данные направления более подробно.

С. В. Виноградов пишет, что правовое воспитание осужденных за коррупционные преступления направлено на «формирование у них правовой культуры и правосознания, уважительного отношения к закону, стремления к его точному и неуклонному соблюдению. Правовое воспитание, пропаганда законов и позитивного опыта правопослушного поведения непосредственно влияет на предупреждение совершения новых преступлений осужденными как во время отбывания наказания, так и после освобождения из исправительного учреждения» [4, с. 167].

Трудовое воспитание осужденных за коррупционные преступления как пишет Л.А. Гагиева, представляет собой «формирование трудовых навыков и умений у осужденных, развитие у них психологической готовности и потребности трудиться с пользой для общества» [6, с. 94]. Привлечение осужденных к труду должно убедить их в том, что честный трудовой образ жизни - единственно правильный приемлемый для них дальнейший путь. Поэтому труд осужденных имеет ярко выраженное воспитательное значение.

Физическое воспитание осужденных за коррупционные преступления по мнению Ю.М. Ткачевского, включает в себя «проведение различных физкультурно-массовых и спортивных мероприятий. Оно направлено не только на организацию свободного времени осужденных, но и на выработку умений при помощи физической нагрузки поддерживать организм в хорошем состоянии во время отбывания наказания» [30, с. 87].

Нравственно-эстетическое воспитание осужденных с точки зрения Э. В. Зауровой «определяется как целенаправленный процесс формирования нравственных убеждений, чувств, привычек и образцов

поведения осужденных в соответствии с общечеловеческими ценностями и общепринятыми моральными нормами, повышения уровня осмысленности собственной жизни, развития способности к самостоятельному творчеству и самосовершенствованию» [17, с. 13]. Нравственно-эстетическое воспитание направлено на «изменение негативного содержания их смысловой сферы с целью ориентации на общечеловеческие нравственные ценности. Несмотря на деформацию личности осужденных у них сохраняются понятия таких вечных ценностей как семья, жизнь, свобода, дружба, которые можно усилить и укрепить средствами искусства» [17, с. 13].

Таким образом, можно констатировать, что воспитательная работа с осужденными за коррупционные преступления представляет собой одно из основных направлений работы персонала исправительных учреждений. Слаженные и целенаправленные действия сотрудников исправительного учреждения посредством правового, трудового, физического и нравственно-эстетического воспитательного воздействия способствуют дальнейшему исправлению осужденных.

*Социальная работа* является следующим направлением, проводимым сотрудниками уголовно-исполнительной системы с осужденными за коррупционные преступления. Большинство пенитенциарных ученых считают, что социальная работа крайне необходима в исправительных учреждениях, поскольку именно там содержатся лица, нуждающиеся в помощи данного вида.

В Большом психологическом словаре под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко «социальная работа понимается как оказание государственного или негосударственного профессионального содействия и помощи индивиду, группе лиц на временной или постоянной основе с целью обеспечения достойного образа жизни, материального и культурного уровня, необходимой квалифицированной защиты индивиду или группе лиц в предкризисной или кризисной ситуации» [3, с. 472].

По мнению Л. В. Мазалева «социальная работа в исправительном учреждении представляет собой комплексную деятельность по оказанию социальной помощи и поддержки, осуществлению социальной защиты осужденных, создающую предпосылки для их исправления в период отбывания наказаний и ресоциализации после освобождения» [25, с. 570]. Социальная работа проводится с осужденными, а также группами осужденных, нуждающимися в материальной, морально-психологической, юридической и иной социальной помощи.

О. Е. Куренкова считает, что социальная работа в исправительном учреждении определяет «комплекс организационно-правовых, социально-

экономических, идеологических мер, ориентированных на создание предпосылок для адаптации осужденных к условиям изоляции и исправительного процесса, социального обеспечения и реализации осужденным прав, свобод, законных интересов, восстановления навыков жизнедеятельности в обществе после освобождения, способствует закреплению результатов исправительно-воспитательного воздействия в процессе подготовки к жизни на свободе» [23, с. 18].

Осуществление в местах лишения свободы социальной работы по мнению П. Н. Гусарова «благоприятно сказывается на эффективности воспитательного процесса, способствует оздоровлению морально-психологического климата в среде осужденных, успешной подготовке их к освобождению и дальнейшей интеграции в общество» [12, с. 278].

Ученые сходятся во мнении, что социальная работа включает в себя диагностирование и комплекс различных социальных мер, направленных на ресоциализацию осужденных. М.И. Кузнецов пишет, что «социальная помощь осужденным представляет собой систему разносторонних социальных мер в виде содействия, поддержки, консультирования, услуг, оказываемых социальной службой исправительных учреждений, иными субъектами деятельности осужденным и их группам для преодоления трудных жизненных ситуаций и позитивного личностного развития в процессе ресоциализации и социальной адаптации после освобождения из мест лишения свободы» [21, с. 74].

А.Н. Сухов, считает, что социальная работа с осужденными - это «специфический вид профессиональной деятельности по диагностированию, оказанию социальной помощи, поддержки и защиты, осужденных с целью их ресоциализации в период исполнения уголовного наказания, а также социальной адаптации (реадаптации) в обществе после освобождения» [29, с. 63].

По мнению Ю. А. Кузьмина в практической деятельности социального работника пенитенциарного учреждения можно выделить основные задачи: «выявление и решение социальных проблем осужденных, оказание им дифференцированной социальной помощи; выявление лиц и принятие мер по получению документов, удостоверяющих личность осужденного, а также подтверждающих его право на социальное обеспечение; привлечение специалистов различных служб социальной защиты населения к оказанию помощи осужденным; помощь в социальном развитии осужденного, включая повышение их социальной культуры, развитие социальных потребностей, изменение нормативно-ценностных ориентаций, повышение уровня социального самоконтроля; подготовка осужденных к

освобождению, организация занятий в «Школе подготовки осужденных к освобождению», привлечение к их проведению заинтересованных служб учреждения, муниципальных социальных служб» [22, с. 106-107]. Таким образом, социальная работа проводится со всеми осужденными, нуждающимися

в материальной, юридической, психологической и иной помощи.

Основная задача социальной работы персонала в отношении осужденных за коррупционные преступления по мнению О. Г. Ананьева, состоит в «превенции ухудшения ситуации, сложившейся у конкретного осужденного» [2, с. 93-95], актуализации личностного потенциала по преодолению трудностей, разрешении социальных проблем, поддержки и защиты, создании предпосылок для их исправления в период отбывания наказаний и ресоциализации после освобождения.

Таким образом, проведенный анализ психологической, воспитательной и социальной работы с осужденными за коррупционные преступления позволил нам сделать ряд выводов:

1) в настоящее время основными направлениями психологической работы с осужденными за коррупционные преступления являются: психологическая диагностика; психологическая профилактика деструктивных явлений в социальной среде осужденных; психологическая коррекция личности и поведения осужденных. Установлено, что правильно подобранные методы психокоррекционной работы с осужденными оказывают положительное влияние на личность не только отдельных осужденных,

но и на психологическую обстановку в учреждении в целом;

2) главной задачей воспитательной работы с осужденными за коррупционные преступления в пенитенциарной практике выступает формирование у осужденных гражданской позиции, общечеловеческих и общественно-значимых ценностей посредством правового, трудового, физического и нравственно-эстетического воспитания;

3) специфика социальной работы с осужденными за коррупционные преступления в пенитенциарных учреждениях заключается в актуализации личностного потенциала по преодолению трудностей, разрешении социальных проблем, поддержки и защиты, создании предпосылок для их исправления в период отбывания наказания и ресоциализации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации» от 08.01.1997 N 1-ФЗ (ред. от 29.12.2022)

2. Ананьев О.Г. Социальная работа в уголовно – исполнительной системе. Учебно – методическое пособие / О. Г. Ананьев,

Е. О. Ананьева, Н. С. Глазунов и др. – Рязань: Академия права и управления ФСИН России, 2005. – 372 с.

3. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.]; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. - 4-е изд., расш. - Москва: АСТ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. - 811 с.

4. Виноградов С. В. Методические рекомендации по индивидуальной воспитательной работе с осужденными в отрядном звене: ОВРО УИН, 2004, С.В. Виноградов, ст.1-3 Уголовно-исполнительное право: Пособие для сдачи экзамена /под ред.С.М. Зубарева - М.: Юрайт – Издат, 2004, ст.165-170.

5. Воспитательная работа в центрах исправления осужденных: проблемы и перспективы эксперимента. / С. А. Горкина, С. М. Смолев // Режим доступа: Вестник Кузбасского института № 2 (31) / 2017. С. 100-103.

6. Гагиева Л.А. Педагогическая культура в деятельности сотрудников пенитенциарных учреждений //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2015. №4. С. 94-98.

7. Ганишина И. С., Гусева А. С. К вопросу об изучении мотивационной сферы осужденных за коррупционные преступления [Текст] / И. С. Ганишина, А. С. Гусева // Вестник Самарского юридического института. – 2022. – № 2 – С. 93-100

8. Ганишина И. С., Гусева, А. С., Лаптев А. А. Влияние смысловой сферы личности на девиантное поведение осужденных за коррупционные преступления / А. С. Гусева, И. С. Ганишина, А. А. Лаптев // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : Сборник материалов IV Международного симпозиума психологов, Рязань, 07–08 апреля 2022 года. Том Часть I. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2022. – С. 214-217.

9. Ганишина И.С., Гусева А.С. Особенности психолого-педагогического сопровождения осужденных за коррупционные преступления [Текст] /И. С. Ганишина, А. С. Гусева // Антропоцентрические науки в образовании: материалы XVI Международной научно-практической конференции. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2022. – С. 224-228.

10. Ганишина, И. С. Личностные особенности ВИЧ-инфицированных наркозависимых осужденных: анализ эмпирического исследования / И. С. Ганишина // Глобальный научный потенциал. – 2016. – № 10(67). – С. 10-12.

11. Ганишина, И. С., Гусева А. С. Коррупционное поведение сотрудников правоохранительных органов: теоретический анализ проблемы /

И. С. Ганишина, // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 4. – С. 34-38.

12. Гусаров, П. Н. Технологии социальной работы с осужденными в пенитенциарных учреждениях / П. Н. Гусаров. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2018. - № 22 (208). - С. 273-276. - URL: <https://moluch.ru/archive/208/51129/> (дата обращения: 07.02.2023).

13. Гусева, А. С. К вопросу о личностных особенностях осужденных за коррупционные преступления // Пермский военный институт войск национальной гвардии: перспективы развития науки и технологий : сборник материалов всероссийской научно-практической конференции, Пермь, 10 ноября 2021 года / «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2021. – С. 314-317

14. Гусева, А. С. Ганишина И. С., Гордеева П. А. Особенности смысловой сферы личности осуждённых за коррупционные преступления / А. С. Гусева, // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – № 3(95). – С. 176-182.

15. Датий А. В., Ганишина И. С. Характеристика больных наркоманией осужденных женщин, обратившихся за психологической помощью / А. В. Датий, И. С. Ганишина // Вестник Кузбасского института. 2014. № 2 (19). С. 68-76.

16. Детков А. П. Организация и проведение психологической работы с осужденными, упреждающей деструктивные процессы в местах лишения свободы // Общество и право. 2011. №1 (33). С. 134-138.

17. Зауторова, Э. В. Нравственно-эстетическое воспитание осужденных: автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Зауторова Эльвира Викторовна; [Место защиты: Акад. упр. МВД РФ]. - Москва, 2011. - 47 с.

18. Кечил Д. И. Актуальные вопросы воспитательной работы с осужденными в исправительных учреждениях в современных условиях // Вестник Тувинского государственного университета. Социальные и гуманитарные науки. Кызыл. 2016. №1. С. 175-183. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-vospitatelnoy-raboty-s-osuzhdennymi-v-ispravitelnyh-uchrezhdeniyah-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 22.03.2023).

19. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. - М., 2005. С. 25-26.

20. Кудрявцев, Г. С. Объекты криминологической профилактики в условиях социально-правовых реформ [Текст] : монография / Г. С. Кудрявцев; М-во общ. и проф. образования РФ. Мос. гос. индустр. ун-т. - Москва : МГИУ, 1997. - 113 с.

21. Кузнецов М.И. Социальная работа с осужденными в ИУ: Учеб. Пособие. Рязань, 2014. С. 74.

22. Кузьмин Ю. А. Социальная работа в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы // Проблемы науки. 2017. №4 (17). С. 105-109.

23. Куренкова О. Е. Мониторинг состояния социальной работы с осужденными в уголовно-исполнительной системе России [Текст]; Вологод. ин-т права и экономики. Вологда, 2008. С. 18.

24. Кутумова З.Н., Витухина А.В. Воспитательная работа как средство исправления осужденных // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017 Т. 39 С. 3386-3390.

25. Мазалева, Л. В. К вопросу о социальной работе с осужденными / Л. В. Мазалева. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2016. - № 4 (108). - С. 570-573.

26. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. 3-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2013. - С. 412.

27. Сочивко, Д.В., Ганишина, И.С., Марьин, М.И. и др. Психологические особенности преступников-коррупционеров, отбывающих наказания в местах лишения свободы [Электронный ресурс] / Сочивко, Д.В., Ганишина, И.С., Марьин, М.И., Сундукова, В.В. // Психология и право. 2020. Том 10. № 3. С. 5-19.

28. Стурова, М. П., Тюгаева, Н. А. Пенитенциарная педагогика : курс лекций. - Рязань: Академия ФСИН России, 2010. - 424 с.

29. Сухов А.Н. Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2017. С. 63.

30. Ткачевский, Ю.М. Российская прогрессивная система исполнения уголовных наказаний. / Ю. М. Ткачевский // М.: Городец, 2007. - 240 с.

31. Ушатиков, А. И., Ганишина И. С. Психологическая типология и классификация осужденных, содержащихся в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы России: история и современное состояние / А. И. Ушатиков, И. С. Ганишина // Международный пенитенциарный журнал. – 2015. – № 4. – С. 76-81.

32. Ханахмедова Л. В., Данилова И. Ю., Мачкасова А. И. Психолого-педагогическое сопровождение осужденных за коррупционные преступления: учебное пособие / Л. В. Ханахмедова, И. Ю. Данилова, А. И. Мачкасова [и др.]. – Рязань: Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя, 2014. – 100 с.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработанное А. А. Вербицким контекстное образование можно отнести к выдающимся достижениям как в психологии, так и современной отечественной педагогике. А. А. Вербицкий внес огромный вклад в основы теории и методологии психологической мотивации, в развитие новых образовательных парадигм. Контекст, являясь базовой категорией контекстного обучения, представляет систему внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности обучающихся в конкретной ситуации, в то же время профессиональный контекст наполняет профессиональную деятельность студентов личностным смыслом. Контекстное обучение, как фактор смыслообразования в системе общего профессионального образования является обучением, в котором моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой обучающимися профессиональной деятельности с целью их личностного развития, которое становится инструментом личностного саморазвития, рефлексией с целью оценки собственного вклада в достижение образовательного результата, смыслообразованием (отношение учебной деятельности к значимым жизненным планам обучающихся) и, таким образом, актуализируется личностный контекст обучающихся.

Проблемы развития профессионального образования реализуются в этнокультурном развитии студентов, в формировании интернационализма у иностранных военнослужащих, в профессионально-педагогическом самоопределении магистров: кейс Казанского федерального университета, во внутрисистемных связях многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции, в развитии проектировочной компетенции магистров средствами информационной образовательной среды, в психологической подготовке сотрудников лечебно-исправительных учреждений Федеральной службы исполнения наказаний России, в профессиональной компетентности руководителя системы повышения квалификации, в особенностях военно-профессиональной подготовки командных кадров, в здоровьесберегающей образовательной среде как условия формирования личностно-профессиональных качеств учителя.

Особенно актуальным направлением является цифровое обучение, поскольку цифровые технологии радикально меняют процесс обучения и усвоения знаний, трансформируют образовательный ландшафт всех уровней образования. Для успешной профессиональной деятельности в условиях информатизации создаются электронные образовательные платформы, технологии дистанционного обучения, массовые открытые онлайн-курсы, технологии видеосвязи и виртуальной и дополненной реальности. Виртуализация образования позволяет преодолеть цифровое неравенство и дает доступ людям по всему миру к учебным материалам ведущих мировых университетов.

Представлен новый концептуальный взгляд на лингвистику, компьютерную лингвистику и лингводидактику. Особенно ценным является то, что они призваны свести воедино существующие представления о сущности

межкультурной коммуникации, лингвистических процессов языка в различных культурах.

В коллективной монографии особый интерес представляют работы, посвященные феноменологическому становлению личности, развитию субъектов образования, которые позволяют преодолеть психологические ограничения и пределы профессионального развития личности, способствуют наиболее полной самоактуализации, саморазвитию, самореализации педагога к достижению вершин профессиональной деятельности.

*Академик международной академии наук  
педагогического образования,  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода  
«Воронежский государственный технический университет»  
Комарова Эмилия Павловна*



*Научное издание*

# АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Коллективная монография

Издание публикуется в авторской редакции  
и авторском наборе

Подписано в печать 04.04.2023. Формат 60×84/16  
Усл. печ. л. 14,88. Тираж 500 экз. Заказ 52

ООО Издательско-полиграфический центр «Научная книга»  
394018, г. Воронеж, ул. Никитинская, 38, оф. 308  
Тел.: +7 (473) 200-81-02, 229-78-68  
<http://www.n-kniga.ru> E-mail: [zakaz@n-kniga.ru](mailto:zakaz@n-kniga.ru)

Отпечатано в типографии ООО ИПЦ «Научная книга»  
394026, г. Воронеж, Московский пр-т, 11/5  
Тел.: +7 (473) 229-32-87  
<http://www.n-kniga.ru> E-mail: [nautyp@yandex.ru](mailto:nautyp@yandex.ru)